

Steiner, Petra H.

Soziale Welten der Erwachsenenbildung - Eine professionstheoretische Verortung

[1. Auflage]

Bielefeld : transcript 2018, 257 S. - (Pädagogik) - (Wien, Univ., Diss., 2016)



Quellenangabe/ Reference:

Steiner, Petra H.: Soziale Welten der Erwachsenenbildung - Eine professionstheoretische Verortung.

Bielefeld : transcript 2018, 257 S. - (Pädagogik) - (Wien, Univ., Diss., 2016) - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-178525 - DOI: 10.25656/01:17852

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178525>

<https://doi.org/10.25656/01:17852>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Petra H. Steiner

SOZIALE WELTEN DER ERWACHSENEN- BILDUNG

| Eine professionstheoretische
Verortung

Petra H. Steiner
Soziale Welten der Erwachsenenbildung

Petra H. Steiner (Dr. phil.), geb. 1973, lebt in Wien. Sie publiziert zu feministischer Bildungsarbeit, Bildungssystemfragen, Professionalisierung der Erwachsenenbildung und Kompetenzanerkennung. Ihr Hauptinteresse liegt in der Nutzung sozialwissenschaftlicher Modelle für die Lösung praxisrelevanter Fragen des Bildungssystems sowie des öffentlichen und Non-Profit-Sektors. Sie ist an der Weiterbildungsakademie Österreich (WBA) mit Kompetenzanerkennung und Professionalisierung von Erwachsenenbildner_innen beschäftigt.

PETRA H. STEINER

Soziale Welten der Erwachsenenbildung

Eine professionstheoretische Verortung

[transcript]

Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF):
[PUB-499-G29]

FWF

Der Wissenschaftsfonds.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Erschienen im transcript Verlag 2018

© Petra H. Steiner

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Korrektur & Lektorat: Katrin Herbon, Köln

Satz: Mark-Sebastian Schneider, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4328-2

PDF-ISBN 978-3-8394-4328-6

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter:
info@transcript-verlag.de

Inhalt

Vorwort | 7

1. Professionalisierung und Diversität von Erwachsenenbildner/innen | 9

2. Professionalisierung – ein umkämpfter Begriff | 27

- 2.1 Arbeitsdefinition von Erwachsenenbildung,
Erwachsenenbildner/in | 28
- 2.2 Strukturelle und individuelle Professionalisierung | 30
- 2.3 Diagnosen und Diskussion der Erwachsenenbildungsforschung | 36

3. Traditionelles und neues Berufs- und Professionsverständnis | 51

- 3.1 Die Entstehung von Berufen und Professionen | 63
- 3.2 Neue Konzepte für »Beruflichkeit« und Profession | 72
- 3.3 Ein neues Professionsverständnis:
strukturell verankert *und* dynamisch-offen | 87

4. Akteur/innen der Professionalisierung | 95

- 4.1 Öffentlichkeit | 101
- 4.2 Fördergeber/innen/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/
Rechtssystem/weltanschauliche Verbände | 102
- 4.3 Anbieter/innen/Arbeitgeber/innen/
Subeinheiten eines Unternehmens | 108
- 4.4 Wissenschaftliche Disziplin | 110
- 4.5 Professionalisierungseinrichtungen abseits der Hochschule | 114
- 4.6 Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen | 116
- 4.7 Erwachsenenbildner/innen | 120

5. Modelle zur Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen | 125

- 5.1 Forschungstypologie für die Erfassung von Erwachsenenbildner/innen | 129
- 5.2 Forschungsstand berufskulturelle Elemente | 139

6. Beschreibungsmodell Professionsspezifische Subkulturen | 173

- 6.1 Organisationstheoretische Zugänge | 176
- 6.2 Merkmale von (Sub-)Kulturen | 185
- 6.3 Vorschlag für einen ethnografischen Zugang | 189

7. Beschreibungsmodell Soziale Welten in Arenen | 195

- 7.1 Definition und Untersuchung Sozialer Welten in Arenen | 196
- 7.2 Soziale Welten in Arenen der Erwachsenenbildung | 205

8. Methodologische Reflexion und Vorteile der Modelle Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen | 211

9. Zusammenfassung und Umsetzungsperspektive | 219

Literaturverzeichnis | 235

Abbildungsverzeichnis | 259

Tabellenverzeichnis | 261

Vorwort

Die Bildung Erwachsener bewegt. So entschied auch ich mich, nach der Begegnung mit der Erwachsenenbildung an der Universität Wien und als Absolventin eines Lehramtsstudiums, für den Arbeitsbereich Erwachsenenbildung und gegen das formale Schulwesen. Erwachsenenbildung erschien mir als das attraktivere Arbeitsfeld, ich vermutete dort – zu Recht – weniger Zwang und mehr Freiwilligkeit und Freude auf allen Seiten. Und so arbeitete und arbeite ich in diesem Bereich als Trainerin und Projektleiterin, in der Organisation und als pädagogische Mitarbeiterin einer Kompetenzanerkennungs- und Zertifizierungsstelle für Erwachsenenbildner/innen. In der persönlichen Kommunikation mit Erwachsenenbildner/innen, die Kandidat/innen für Kompetenzanerkennung sind, wird erkennbar: Es gibt innerhalb der Erwachsenenbildung große Unterschiede bezüglich Kommunikationsweisen, Selbstverständnissen, Zielen, Werten und Einstellungen. Diese Unterschiede erklären sich nicht etwa aus den unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen wie Training, Bildungsmanagement, Beratung und österreichischem öffentlichen Bibliothekswesen, sondern sie gehen tiefer und sind weniger explizit sichtbar. Könnte es so etwas wie empirisch fassbare Kulturen innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung geben, »Berufskulturen«, die Untergruppen von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen verbinden, welche ein Set von ungeschriebenen Regeln und Werten, beruflichen Selbstbildern teilen? Das war die Frage, die ich mir am Anfang der Forschungsarbeit stellte. Und dieser Spur der Berufskulturen folge ich auch in diesem Buch. Als erste Einbettung sollte allerdings die Positionierung von Erwachsenenbildung als Profession beziehungsweise deren Professionalisierung dienen. Es zeigte sich im Zuge der Arbeiten, dass das Themenfeld Professionalisierung genauer untersucht werden musste, da es auch nach Jahrzehnten seiner Thematisierung noch unklare Ergebnisse gibt und sich die Theorie

der Profession permanent in Entwicklung befindet. Mit diesem Fokus ergab sich eine Art disziplinärer Mehrfachrolle dieser Dissertation: Ausführungen zu Profession und Beruf reichen in die Professionssoziologie und Berufspädagogik hinein, sind an dieser Stelle aber inhaltlich nötig um die vorhandenen Fragen der Erwachsenenbildungsforschung zu klären. So entstanden in diesem hermeneutischen Verstehensprozess die zwei inhaltlichen Schwerpunkte: der erste beschäftigt sich mit Professionalisierung, der zweite mit Berufskultur(-en) der Erwachsenenbildung.

Ein Dissertationsprojekt ist eingebettet in ein Feld aus Forschenden, Wissenschaftsrichtungen, Infrastruktur, Freund/innen und Kolleg/innen. Mein Dank gilt den sieben österreichischen Praxis- und Forschungs-Expert/innen, die mir in Feldzugangs-Gesprächen Auskunft gaben. Ich danke weiters Barbara Pichler, Giselheid Wagner, Gudrun Breyer, Irmgard Stieglmayer sowie Karin Reisinger und Christopher Schlembach für ihre Unterstützung. Und nicht zuletzt waren Forschende aus der Erwachsenenbildung unterstützend und anregend: Wolfgang Jütte, Katarina Popovic, Katrin Kraus, Dieter Nittel etwa. Ich danke hier ganz besonders meiner Professorin Elke Gruber für ihre positive und unterstützende Begleitung.

1. Professionalisierung und Diversität von Erwachsenenbildner/innen

»Das Kernproblem der Weiterbildner ist ihre mangelnde öffentliche Sichtbarkeit und ihre berufskulturelle Heterogenität, die einerseits ihren Charme, andererseits ihre berufspolitischen Manövriertprobleme ausmacht.«

NITTEL UND SCHÜTZ 2013:126

Die Überschrift kündigt es bereits an: Diese Arbeit wendet sich einerseits an die Disziplin der Erwachsenenbildungsforschung¹ und andererseits an die Profession der praktizierenden Erwachsenenbildner/innen. Die hier behandelten Themen bearbeiten keineswegs nur Detailfragen innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung, sondern betreffen zentrale Probleme der Konstituierung der Disziplin und der Profession, welche als sich permanent in Entwicklung befindlich zu sehen sind. Das Thema Professionalisierung wird insbesondere von der Erwachsenenbildungsforschung vorangetrieben, im deutschsprachigen Raum seit rund 50 Jahren. Die Aktivität der Professionsangehörigen (die Erwachsenenbildner/innen selbst) im Bereich Professionalisierung ist im Vergleich dazu geringer (Schrader 2011:81). Ein »leitendes Erkenntnisinteresse« dieser Arbeit im Sinne Faulstichs (2006:8) ist die Frage, wie Disziplinentwicklung, welche nach Genauigkeit, Differenzierung und Kanonisierung ihrer eigenen Themen und Begrifflichkeiten verlangt, befördert werden kann. Noch ist laut Kade (2006:25) die disziplinäre Schließung zu schwach, als dass ein »geordneter Zusammenhalt« erkennbar wäre. Ein derartiger geordneter

1 | »Erwachsenenbildungsforschung« ist der hier vorgeschlagene und verwendete Terminus für die Disziplin, die das Pendant zur Profession Erwachsenenbildner/innen bildet. Synonym dazu sind aus meiner Sicht »Erwachsenenpädagogik«, »Andragogik« und »Adult Learning Studies«, um Beispiele zu nennen.

Zusammenhalt in den Themenbereichen *Profession, Professionalisierung und Diversität der Berufstätigen* ist ein Fernziel, das mit dieser Arbeit befördert werden soll. Die Profession der Erwachsenenbildner/innen soll mittels dieser Arbeit einen Vorschlag für den begrifflichen und argumentativen Zugriff auf ihre eigene Professionalisierung erhalten.

Professionalisierung als Thema der Erwachsenenbildungsforschung

Das Thema Verberuflichung und Professionalisierung² der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigt die deutschsprachige Forschung bereits seit den 1970er Jahren, als in Deutschland der Wissenschaftsbereich Erwachsenenbildungsforschung entstand. Für Nittel (2000:16) beginnt die Auseinandersetzung mit der Professionalisierung Ende der 1960er Jahre, die Thematisierung von Professionalität etwa 1990. Häufig wird für den deutschsprachigen Raum der Vortrag von Wolfgang Schulenberg »Erwachsenen- und Weiterbildung als Beruf« als Startpunkt der Bemühungen genannt (Faulstich 1996a:50f, Nittel 2000:87). Schulenberg hielt diesen Vortrag 1969 anlässlich des Zweiten Niedersächsischen Volkshochschultages. Vor 50 Jahren also forderte Schulenberg die Konstitution einer Profession, die ein Bewusstsein der gemeinsamen Aufgabe und Verantwortung verbinden und stärken sollte.³ Seither beschäftigt sich die

2 | Obwohl Beruf und Profession, Verberuflichung und Professionalisierung unterschiedlich zu definieren sind, werden die Begriffe in dieser Arbeit zumindest teilweise synonym verwendet. Der Grund dafür ist, dass jede Professionalisierung Verberuflichung beinhaltet: Mitunter geht die Verberuflichung einer Professionalisierung voraus. Häufig finden Verberuflichung und strukturelle Professionalisierung gleichzeitig statt und sind nicht mehr voneinander zu trennen. Verberuflichung verlangt genau wie Professionalisierung eine strukturelle Verankerung. Eine Profession ist nichts anderes als ein »gehobener« Beruf, hat also einen besonderen Status und besondere Rechte. »Profession« bedeutet meist einen Beruf mit besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen, bzw. akademischer Beruf«, so Kurtz (2001:12).

3 | Interessanterweise findet sich noch eine chronologisch viel früher angestrebte Professionalisierung in der Aufforderung zur akademischen Ausbildung für Erwachsenenbildner/innen in Österreich durch Otto Glöckel, diese stammt aus dem Jahr 1919 und wurde im »Regulativ für die Organisation des Volksbildungswesens in Deutschösterreich« publiziert (Gruber 2009:02-4).

Professionalisierungsforschung innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung mit der Frage, ob und inwiefern die Tätigkeit einer Profession entspricht und entsprechen kann (etwa Gieseke/Tietgens/Venth 1979, Gieseke 1989, Harney/Jütting/Koring 1987, Meisel 1997, Nittel 2000, Peters 2004, Nuissl/Lattke 2008, Kraft/Seitter/Kollewe 2009, Seitter 2009, Gruber o.J.). Diese wissenschaftliche Auseinandersetzung hat in den letzten Jahren auch eine Internationalisierung erfahren (exemplarisch dazu Research voor Beleid/PLATO 2008, Jütte/Nicoll/Olesen 2011, Sgier und Lattke 2012, Jütte/Lattke 2014). Das Ergebnis der Erwachsenenbildungsforschung zur Frage des Gelingens der Professionalisierung lautet meist, dass Professionalisierung nicht gelungen sei. Dabei wird bislang – mehr oder weniger explizit – auf eine klassische Definition von Profession Bezug genommen, auf den sogenannten Merkmalsansatz. Es zeigt sich jedoch, dass das klassische Verständnis von Professionen heute nicht mehr zu halten ist. Adaptierte Berufs- und Professionskonzepte vermögen der gegenwärtigen beruflichen Realität eher gerecht zu werden. Zudem ist der Merkmalsansatz nur einer von mehreren theoretischen Zugängen zum Phänomen Profession und Professionalisierung.

Fraglich erscheint auch, ob man eine werdende Profession, wie jene der Erwachsenenbildner/innen, bereits während ihres Entwicklungsprozesses darauf hin untersuchen soll, ob sie den Kriterien einer Profession entspricht. Genau dieser Zugang wurde bislang häufig von der Erwachsenenbildungsforschung gewählt, indem sie Erwachsenenbildner/innen untersuchte und im Anschluss anhand von Kriterien für Professionalität bewertete und damit die normative Anforderung, Attribute von Professionsangehörigen aufzuweisen, mehr oder weniger implizit an die untersuchten Erwachsenenbildner/innen stellte (etwa bei Hartig 2008 und Peters 2004). Forschungslogisch soll an dieser Stelle mit Hartig (2008:66) und Seitter (2009:13f) herausgestellt werden, dass Forschung mehr normativ oder mehr deskriptiv vorgehen kann. Hartig (2008:66) nennt diese Unterscheidung »programmatische« versus »rekonstruktive« Zugänge. Die programmatische Forschung im Bereich Professionalisierung möchte laut Hartig an der Entwicklung eines Berufsprofils mitarbeiten. Erwachsenenbildung wird von ihr als Profession und Professionalität konzipiert. Die rekonstruktive Forschung hingegen möchte Vorhandenes schlicht beschreiben beziehungsweise rekonstruieren. Seitter beschreibt diese zwei Pole ebenfalls: Programmatische Zugänge nennt Seitter »nor-

mativ-prospektiv«, rekonstruktive Forschung nennt er »beschreibend-analytisch« (ebd.:14).

Als Konsequenz aus diesen Einsichten wird in dieser Arbeit versucht, neue Perspektiven auf Profession und Professionalisierung zu eröffnen und damit den wissenschaftlichen Diskurs aufzuschließen und ihn konzeptionell weiter auszuarbeiten. Weiters schließt sich die vorliegende Arbeit einer rekonstruktiven und beschreibend-analytischen Forschungshaltung an. Mit einer solchen Haltung soll das, was die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung bereits jetzt kennzeichnet, schlicht wahrgenommen und sichtbar gemacht werden ohne eine normative Einordnung bezüglich Professionalität vorzunehmen. (Auch die Beschreibung von nötigen oder vorhandenen Kompetenzen, ein wichtiger Zugang, der legitimerweise von der Forschung vorangetrieben wird, soll in dieser Arbeit dezidiert exkludiert werden.) Der Akt des schlichten Beschreibens und Erfassens ist auch als impliziter Akt der Anerkennung zu verstehen. Erst *nach* einer derartigen Anerkennung dessen, was im Bereich beruflicher Erwachsenenbildung an diverser Praxis vorhanden ist, ist Veränderung im Sinne einer gemeinsamen Entwicklung als Profession denkbar. Implizit dürfte damit der Disziplin im Zuge einer derartigen rekonstruktiven und beschreibend-analytischen Arbeit über beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung die Rolle einer Anerkennungsinstanz gegenüber Angehörigen einer Profession zukommen.

Professionalisierung als umkämpfter, unklarer Begriff und gesellschaftlicher Trend

Offensichtlich ist genau in der Zeit, in der die Vorstellungen von Beruf und Profession erodieren, Professionalisierung im Trend. Dabei findet sich ein zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung parallel zu beobachtender Trend in der Professionalisierung anderer beruflicher Bereiche. Beispielsweise arbeiten die Berufsbereiche Schulunterricht, Sozialarbeit, Psychotherapie, Public Relations, Gesundheits- und Krankenpflege daran, Status und Qualität via Professionalisierung zu heben, etwa indem Ausbildungen akademisiert werden. Besonders spannend im Zusammenhang mit dem hier gewählten Thema berufliche Subkulturen ist, dass auch in diesen Berufsbereichen das Thema der Berufskultur aufgegriffen wird (Hohenstein 2009, Röttger 2010, Hong 2001, Terhart 1997, Kainan 1994, Lieberman 1988, O'Neill 2007). Der Grund dürfte darin liegen, dass sich gerade in kulturellen Erscheinungsformen Mecha-

nismen beruflicher Identität, beruflichen Selbstverständnisses und nicht zuletzt der Stärke einer Berufsgruppe/Profession sehr deutlich zeigen.

Die diskursiven Erscheinungsformen von Professionalisierung wiederum sind mannigfaltig und daher uneindeutig.⁴ Je nach Akteur/innen, welche Professionalisierung vorantreiben, ist der Begriff diskursiv unterschiedlich zu verorten. Professionalisierung wird mitunter in engem Zusammenhang mit Qualitätssicherungsprozessen innerhalb von Organisationen gesehen. Sie kann aus staatlicher oder politischer, an Bürgerschaftlichkeit und Krisenbewältigung interessierter Perspektive hohe Qualität der Dienstleistung fordern. Professionalisierung kann aus Sicht der Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen wiederum bedeuten, dass diese ihren Status heben und sichern möchte. Letzteres entspricht im Groben dem US-amerikanischen und im deutschsprachigen Raum verbreiteten berufssoziologischen Verständnis von Professionalisierung (Abbott 1988, Stichweh 1987, Kurtz 2001, Smith 2013:643f). Ein Beispiel für die »diskursive Breite« der Bedeutungen von Professionalisierung sei hier mit Wittorsky (2014:47) für Frankreich angeführt. Er findet für Frankreich drei Bedeutungsweisen, die sich darin unterscheiden, von wem die Professionalisierung angestrebt wird:

- »workefficacy-professionalisation« aus dem Interesse von Arbeitgeber/innen, die die Leistungsfähigkeit der Arbeitnehmer/innen im Blick haben;
- »profession-professionalisation« als Interesse einer beruflichen Gruppe, die sich organisieren will und Anerkennung von rechtlich-strukturell verankerten Institutionen (»legal authorities«) erreichen möchte;

4 | Der vorliegende Forschungszugang arbeitet nicht zentral mit diskurstheoretischen Zugängen, dennoch wird Diskurstheorie hier gestreift und erscheint insgesamt als hochrelevanter Zugang zur Analyse der Mechanismen rund um Professionalisierung. Diskurse sind Praktiken des Sprechens und Schreibens und werden hier als machthaltiger Vollzug verstanden, in welchem »Formationen« (diese Bezeichnung geht auf Foucault zurück) gebildet werden. »Eine Formation wird als Zusammenhang von Aussagen verstanden, in dem der Gegenstand der Aussagen in ihrem Vollzug hergestellt wird« (Fegter et al. 2015:15). Zum Gegenstand der Analyse wird in einer solchen Perspektive, »[...]wie soziale Ordnungen, kulturelle Hegemonien und Macht-Wissens-Systeme in konkreten, lokal situierten, diskursiven Praktiken produziert werden« (ebd.:14).

- »training-professionalisation« aus Sicht der »training community« und Gesetzesgebenden, die sicherstellen möchten, dass Berufstätige im Trainingsbereich eine gute Aus- und Weiterbildung haben.

Ersichtlich wird in dieser Aufzählung, dass Professionalisierung ein Phänomen ist, das über viele Bedeutungsfacetten verfügt und von verschiedenen Interessengruppen unterschiedlich verstanden und benutzt wird. Es klingt an, dass Professionalisierung ein umkämpfter Begriff ist, weil gesellschaftliche Gruppen eigene und unterschiedliche Interessen damit verbinden. Ohne Zweifel handelt es sich um einen häufig verwendeten Begriff, der – so die Annahme der Autorin – dennoch unscharf bleibt. So wird das Wort »professionell« in der Werbebranche benutzt, um ein Produkt oder eine Dienstleistung anzupreisen, ohne aber einen Verweis darauf zu liefern, worin die Professionalität besteht (siehe Haarpflegeprodukte wie »professional haircare«).

Zu selten wird Professionalisierung selbst thematisiert. Es ließen sich beispielsweise fragen, ob etwa Verwender/innen sich auf die Vorstellung einer *Profession* beziehen oder ob die dahinterliegende Vorstellung lediglich jene von individueller *Professionalität* ist, und wie diese dann definiert würde.

Abseits eines positiven und anerkennenden Diskurses zu Professionalisierung zeigt sich brisanterweise auch eine andere Lesart: Was in der Öffentlichkeit unter Professionalisierung verstanden wird, beurteilen Umsetzer/innen bereits kritisch. Im folgenden Beispiel aus einem Expert/inneninterview wird Professionalisierung als Wort für »vom-Menschen-abgewandt« und »einem-abstrakten-System-dienend« verwendet: »Der wichtigste Kunde ist die Politik, ist die Öffentlichkeit. [...] Das ist eine *Professionalisierung* überall und das hat Konsequenzen!« (G-137-140, Hervorh. P.H. St.) Ein/e Befragte/r berichtet hier über die Dienstleistungen im Rahmen des österreichischen *Arbeitsmarktservices*, dass sich dieses nicht an den Bedürfnissen der Arbeitssuchenden orientiere. Professionalisierung wird in diesem Beispiel als Pejorativ verwendet und markiert eine negative Bewertung.

Die Begriffe »Professionalisierung, professionell, Professionalität« haben also eine mehrdeutige Komponente, insofern sie – je nach gesellschaftlicher Verortung – mit unterschiedlichen, wertenden Konnotationen versehen sind. In diesem vielgestaltigen Diskursfeld leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag für die Erwachsenenbildung auf ihrem

Weg der Professionalisierung, indem sie berufssoziologische und sozialwissenschaftliche Ansätze zu »Professionalität, Professionalisierung und professionell« einem Diskurs gegenüberstellt, welcher ungenau und schablonenhaft ist.

Diversität der Berufstätigkeit als Problem

Immer wieder wird die berufliche Diversität der Erwachsenenbildung als Hemmschuh für Verberuflichung und Professionalisierung genannt. Der Erwachsenenbildung ähnlich dürfte diesbezüglich die Lage der Öffentlichkeitsarbeit sein. Ich zitiere im Folgenden eine Arbeit von Röttger (2010) zum Beruf Öffentlichkeitsarbeit, da ihre Beschreibung frappierende Ähnlichkeiten mit der Erwachsenenbildung zeigt:

»[...] PR ist eine ›Sammelbezeichnung für ein ausgesprochen heterogenes Spektrum von Betätigungsfeldern und Tätigkeitsbereichen«. Es existieren keine verbindlichen Ausbildungsrichtlinien oder Einstiegsvoraussetzungen, prinzipiell kann jeder und jede ohne spezifische Vor- und Ausbildung in der Öffentlichkeitsarbeit tätig werden. Da die Ausübung von PR formal nicht an bestimmte Qualifikationen gebunden ist und PR-Ausbildungsmöglichkeiten zum Beispiel an Universitäten bis heute nur eingeschränkt vorhanden sind [...], ist Public Relations derzeit ein ›Quereinsteigerberuf‹ [...]« (Röttger 2010:71)

Auch Erwachsenenbildung gilt als typischer Quereinsteigerberuf, die Berufsausübung ist nicht oder wenig reglementiert, es gibt keine verbindlichen Aus- und Weiterbildungen für die Berufsausübung. Die Diversität erwachsenenbildnerischer Praxis betrifft vier Aspekte: 1. Tätigkeitsprofile, 2. Beschäftigungsverhältnisse, 3. berufliche Herkunft (Ausbildungen) und 4. gesellschaftliche Verortung anbietender Institutionen. Wird die Praxis von Erwachsenenbildner/innen umfassend definiert, umfasst sie sowohl die berufliche Praxis von Personalentwickler/innen in Profit-Unternehmen (Ritz 2009, Rubenson/Elfert 2015:134f) als auch die Bildungsberatungspraxis in öffentlich geförderten Einrichtungen, sie umfasst Trainingstätigkeiten der Arbeitslosenhilfe genauso wie Gymnastikkurse in einer Wellness Einrichtung oder Managementtätigkeiten von Ein-Personen-Unternehmen, die Kurse anbieten. Seit dem Boom der Erwachsenenbildung in den 1990er Jahren, sieht sich die Erwachsenenbildungsforschung stärker herausgefordert, die Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen zu verorten. Allerdings hat sich die

Erwachsenenbildung seit jener Zeit gewandelt und stärker in Richtung freie(re)r Markt geöffnet, private Bildungsanbieter bilden neben betrieblicher Weiterbildung ein großes Segment der Erwachsenen- und Weiterbildung: »Während in den siebziger Jahren, in denen die Weiterbildung erstmals als gesellschaftlich relevanter Teilbereich des Bildungswesens anerkannt wurde, noch von einer hohen Verantwortung des Staates für die Ausgestaltung dieses Bildungsbereiches ausgegangen wurde, wird heute verstärkt auf die Kräfte des Marktes gesetzt«, meint Schiersmann (2007:252). Ähnlich sieht das Gruber (o.J.a und b): Aktuelle Entstrukturierungs- und Entstandardisierungsprozesse würden die Entgrenzung des Feldes verstärken, aber auch zu neuen Überlappungen und Ausdifferenzierungen führen. Gegenläufig werden jedoch auch die Erwachsenenbildung integrierende Aktivitäten des Staates konstatiert (Filla 2014). Diese Situation ist eine Herausforderung, einerseits für die wissenschaftliche Erfassung tatsächlich vorhandener Organisationen und beruflich Tätiger und andererseits für die nötigen Einigungsprozesse der Profession selbst – darüber, wie Grenzziehungsprozesse zu gestalten sind. Erwachsenenbildung in Österreich ist dabei kein Sonderfall, sondern kann bezüglich der Diversität der Berufsgruppe und der erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten als durchschnittliches Beispiel für Europa gesehen werden (Lassnigg 2011:38).

Die problematischen Folgen der beruflichen Heterogenität für Verberuflichung und die Berufstätigen sind seit Langem im Blick der erwachsenenbildnerischen Forschung: Konstatiert wird ein fehlendes berufliches Selbstverständnis, denn kaum ein/e Berufsangehörige/r würde sich selbst als »Erwachsenenbildner/in« bezeichnen (Gruber o.J.b:1, Bron/Jarvis 2008:43). Korrespondierend dazu wird festgehalten, dass dieser Berufsbereich auch keinen einheitlichen Berufsverband hat (Peters 2004:55, Schlögl 2008). Die damit einhergehende fehlende öffentliche Sichtbarkeit des Berufs ist der Erwachsenenbildungsforschung als Problem bekannt. »Die Profession kommt in der bildungspolitischen Diskussion und öffentlichen Meinung in Österreich nicht vor«, stellt Gruber (2006:185f) fest. Ähnliches gilt auch international und für Deutschland (Nittel und Schütz 2013:126). Die Nachteile nicht gelingender Verberuflichung und Professionalisierung liegen für viele Berufstätige darin, dass sie am Arbeitsmarkt keine auf sie zugeschnittenen vordefinierten Tätigkeitsbereiche vorfinden, wie dies für andere Berufe üblich ist. Die Erwerbssicherheit ist durch diesen fehlenden Abgleich zwischen Arbeitskraft-Nachfragenden

und Arbeitskraft-Anbietenden in geringerem Maße gegeben. Das Fehlen einer beruflichen Selbstvertretung bringt viele Berufstätige in die Lage, den Vorgaben von außen zur Gänze unterworfen zu sein. Steiner et al. (2010:186) stellen beispielsweise für die Erwachsenenbildner/innen von ESF-geförderten Projekten in Österreich fest: Es gibt »kein klares Berufsbild für Erwachsenen- und Weiterbildner/innen«. Dies korrespondiert mit schlechter werdenden Arbeitsbedingungen (vermehrte Konkurrenz, Zeitdruck, mangelnde finanzielle Ressourcen), hoher Fluktuation pädagogischen Personals, vielen unterschiedlichen Kompetenzanforderungen und hohen organisatorischen Umstrukturierungsanforderungen (ebd.). In der Onlinebefragung von 377 Erwachsenenbildner/innen im Rahmen einer wba-Zertifizierung kamen die Forschenden zu dem Ergebnis, dass 29 Prozent der Befragten prekär beschäftigt sind (Steiner et al. 2015:18).

Ungenügende Erfassung der Vielgestaltigkeit von Erwachsenenbildner/innen

Die soeben beschriebenen Diagnosen sind nur allzu bekannter Teil des disziplinären Diskurses der Erwachsenenbildungsforschung. Nittel und Schütz (2012:232) sprechen von einem »zu einem starren Deutungsmuster geronnenen Bild der Heterogenität« und davon, dass »kein wissenschaftlich fundierter Umgang mit Heterogenität« existiert. Die vorliegende Arbeit hat nicht zuletzt den Ehrgeiz, neue Zugänge zur Heterogenität der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung zu bieten. Die Leistung der Erwachsenenbildungsforschung liegt bislang darin, immer wieder das vielgestaltige Feld beschrieben zu haben (beispielsweise Peters 2004, Hartig 2008, Zech et al. 2010, Schrader 2011, Research voor Beleid 2010; für Österreich: Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J., Gruber/Brünner/Huss 2009 und 2014). Die erarbeiteten Beschreibungen umfassen dabei Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen, institutionelle Settings und Organisationstypen, Arten der Arbeits- und Angestelltenverhältnisse, berufliche Sozialisation. Wenngleich viele Forschungsarbeiten vorliegen, fehlt hier (ähnlich wie bei Professionalisierung) ein erschöpfender disziplininterner Verständigungsprozess darüber, welche Methoden und Zugänge bestehen, welche wofür geeignet sind, sowie ein Forschungsstand, der aufeinander aufbauen könnte (Schrader 2006). Die Unabhängigkeit und die Entwicklung der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung kommt hier in den Blick. Für Schrader (2011:103ff) arbeiten die bisherigen Erfassungssysteme für Erwachsenenbildung in

Deutschland nicht erschöpfend in ihrer Systematik und liefern unbefriedigende Erkenntnisse. Nicht nur national, auch in der internationalen Kooperation und Professions- beziehungsweise Disziplinbildung ist dies ein relevantes Thema.

**Erkenntnisinteresse: Theoretisch angeleitete
Beschreibungsmodelle, welche berufliche
Vielgestaltigkeit greifbar machen**

Die Antwort auf die Frage, wie erwachsenenbildnerische Praxis sozialwissenschaftlich gefasst und damit verortet werden kann und soll, wurde noch nicht in befriedigender Weise gegeben. Daher begibt sich der zweite Teil dieser Arbeit auf die Spur bestehender Forschungsarbeiten, die die Diversität der Erwachsenenbildung beschreiben. Es geht hier vorrangig darum, einen Beitrag zum disziplininternen Selbstverständnis zu leisten und den Diskurs über die Erfassung der beruflichen Praxis weiterzuführen. Das ungelöste Problem der Heterogenität beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung hat mich dazu geführt, nach Theoriemodellen Ausschau zu halten, die es erlauben, berufliche Diversität *und* beruflichen Zusammenhalt zu beschreiben. Vorhandene Versuche, die Heterogenität zu erfassen, arbeiten mit der Einteilung in Tätigkeitsprofile (zum Beispiel Training, Beratung, disponierende Tätigkeiten), Anstellungs- und Arbeitsverhältnisse (nebenberuflich, hauptberuflich, angestellt, selbstständig etc.) oder auch in Sektoren der Erwachsenenbildung (beispielsweise profitorientiert oder gemeinnützig). Eben diese Einteilungen werden in der vorliegenden Arbeit nicht verwendet. Stattdessen gelange ich – inspiriert vom im deutschsprachigen Raum immer wieder bemühten Begriff der Berufskultur – zu den Beschreibungsmodellen *Professionsspezifische Subkulturen* sowie *Soziale Welten in Arenen*. Beide Modelle sind in ihrer Zugangsweise für die Erwachsenenbildungsforschung neu. Sie sind besonders geeignet, fluide und in permanenter Bewegung befindliche Kollektive innerhalb der Gesellschaft zu verorten; sowohl Subkulturen als auch soziale Welten sind Gebilde, die einerseits elementar für sozialen Zusammenhalt sind, die andererseits aber auch permanent in Bewegung sind, sich mit anderen austauschen und verändern. Es wird, so meine Annahme, der Realität der Erwachsenenbildung gerechter, von mehreren Subkulturen zu sprechen und Pluralität in den Blick zu nehmen, als von einer homogenen Erwachsenenbildung beziehungsweise einer einzigen Berufskultur auszugehen, wie es beispielsweise Nittel 2000, Peters

(2004), Nittel und Schütz (2013) tun. Ich nehme folglich an, dass Prozesse der Verberuflichung und strukturellen Professionalisierung nur angestoßen werden können, wenn vorhandene Unterschiede und Gemeinsamkeiten beruflicher Subkulturen sicht- und damit bearbeitbar werden. Die vorliegende Arbeit bietet einen Vorschlag, wie vorhandene Subkulturen und soziale Welten erfasst werden können.

Methodisches Vorgehen und methodologische Überlegungen

Diese Arbeit basiert in den allergrößten Teilen auf Literaturrecherche und Theoriearbeit. Ein Herzstück davon ist die Theorieentwicklung und hier im Besonderen die Weiterentwicklung von Beschreibungsmodellen: Es wird im ersten Abschnitt ein neues Beschreibungsmodell für Profession erarbeitet. Weiters werden zwei Beschreibungsmodelle für Kollektive innerhalb der Erwachsenenbildung vorgestellt: *Professionsspezifische Subkulturen* und *Soziale Welten in Arenen*.

Zudem wurden zwischen Herbst 2010 und Frühjahr 2013 sieben explorative Expert/inneninterviews (Bogner/Littig/Menz 2009, Bogner/Menz 2009, Christmann 2009) geführt, die dazu dienten, Schwerpunkte der Arbeit mit den Sichtweisen von Praxis- und Forschungsexpert/innen der österreichischen Erwachsenenbildung abzugleichen. Die Länge der Interviews betrug zwischen 40 und 90 Minuten. Anleitend für das halbstrukturierte Interview war ein Fragebogen, welcher Fragen zur persönlichen Berufsgeschichte und Positionierung gegenüber Professionalisierung enthielt. Die inhaltliche Analyse folgte den Vorschlägen zur Globalauswertung von Legewie (1994) und fokussierte auf die Aussagen der Expert/innen zu diversen Teilaspekten struktureller Professionalisierung. Bei der Auswahl der Expert/innen bemühte ich mich, Personen zu erreichen, die in Österreich in der Vernetzung und/oder Professionalisierung der Erwachsenenbildung tätig waren. Dabei sollten unterschiedliche Bereiche der Erwachsenenbildung erreicht werden, um die Heterogenität der Landschaft abzubilden. Die befragten Expert/innen gehören folgenden Bereichen der Erwachsenenbildung an, wobei ein/e Expert/in durchaus mehreren Bereichen zugerechnet werden kann:

- Selbstständige als Anbieter/innen profit-orientierter Erwachsenenbildung, unter anderem mit Engagements in der innerbetrieblichen Weiterbildung

- Leitende und Fachkräfte von gemeinnützigen Kursanbietern sowie von Professionalisierungseinrichtungen für Erwachsenenbildner/innen
- Leitende und Mitarbeiter/innen des österreichischen Arbeitsmarktservices (AMS)
- Universitär und außeruniversitär tätige Bildungsforscher/innen im Bereich der Erwachsenenbildung und betrieblichen Weiterbildung

Das methodische Vorgehen dieser Arbeit kann man in einem Vierschritt darstellen:

1. Problemdarstellung, vorrangig auf Basis von Literaturarbeit
2. Analyse des Diskurses und wissenschaftlicher Zugänge innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung
3. Analysieren und Gegenüberstellen disziplinärer Zugänge aus anderen Disziplinen
4. Weiterentwicklung der Theorie und erste Aussagen zur Verfasstheit des Bereiches u.a. unter Einbezug der Expert/inneninterviews

Meine wissenschaftliche Haltung ist inspiriert von den Grundlagen einer interpretativen Sozialforschung (etwa Hitzler und Honer 1997, Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973, Berger/Luckmann 1970) und folgt darüber hinaus den rezipierten Theorien (Professionalisierungstheorien, Kulturwissenschaft und Cultural Studies, Grounded Theory). Gegenstand interpretativer Sozialforschung ist das soziale Handeln von Menschen sowie Bedeutungen und Interpretationen, welche Menschen ›verleihen‹, generieren und tradieren. Interpretative Sozialforschung geht davon aus, dass alles, was von der Forschung geleistet werden kann, eine methodisch angeleitete Interpretation und damit das Eröffnen neuer Perspektiven ist. Denn auch Forschende sind keine ›Tabula rasa‹, Vorannahmen und Interpretationen der Forschenden spielen eine Rolle. Insofern ist die ›theoriefreie‹ Wahrnehmung eines ›objektiv‹ Gegebenen nicht möglich, dies trifft auch auf die Erwachsenenbildungsforschung zu:

»Erwachsenenbildungsforschung präsentiert keine fertigen, feststehenden ›Resultate‹, sondern das, was sich als Ergebnis darstellt, ist immer schon in einem wissenschaftlichen Arbeitsprozess erzeugt worden und abhängig von dahinter stehenden Erkenntnisinteressen, entsprechenden Gegenstandskonstitutionen

und Methodenansätzen. Die Produktion von Wissenschaft ist demgemäß auch soziales Handeln.« (Faulstich 2006:8)

Forschende können jedoch andere Lesarten für soziale Wirklichkeiten schaffen; sie arbeiten als »Übersetzer/innen« (Luckmann 2004:36) und können Muster und Strukturen hinter sozialen Erscheinungen benennen, indem sie Distanz zu den Phänomenen einnehmen. Mit den Worten hermeneutisch arbeitender Soziolog/innen gesprochen, können Sozialwissenschaftler/innen Konstruktionen »zweiter Ordnung« anbieten (Hitzler und Honer 1997:8). Es gelten dabei für diese Konstruktionen zweiter Ordnung Regeln, die die Arbitrarität von Forschung im Zaum halten. Denn Konstruktionen zweiter Ordnung »sind (wissenschaftstheoretisch auch formal modellhaft darstellbare) kontrollierte, methodisch überprüfte und überprüfbare, verstehende Rekonstruktionen der Konstruktionen »erster Ordnung«« (ebd.). Noch bescheidener tritt Clarke (2011) auf: Ihr geht es um die Fassung der Komplexitäten und Interdependenzen in gesellschaftlichen Prozessen, welche zu wenig in den Blick genommen werden. Die Gründe für qualitative Sozialwissenschaften sieht sie in der »Verbesserung unseres Verständnisses von Sinn beziehungsweise Bedeutungen und Interpretationen, der gelebten Erfahrungen [...]« (ebd.:125f). Sie ist der Überzeugung, dass je akkurater und genauer auf die vorliegenden Mechanismen gesehen wird und je vorsichtiger Forschenden mit vorschnellen und allzu groben Kategorisierungen sind, umso besser auf gesellschaftlich brennende und dringende Bedarfe geantwortet werden kann. Auf die Frage, ob bei der Situationsanalyse verlässlich immer ähnliche Ergebnisse produziert würden, antwortet Clarke:

»Ich persönlich sehe keinen Raum oder Platz, der außerhalb irgendeiner Art des Politischen steht. Die Dinge können mehr oder weniger implizit oder explizit angesprochen sein. Selbst quantitative Projekte, die Grundlagendaten über irgend etwas liefern sollen, haben »eingebaute« epistemologische und ontologische Positionen. Prozesse der Klassifikation, der Standardisierung, aber auch Infrastrukturen werden mittlerweile in der Wissenschafts- und Technikforschung als eindeutig und klar politisch verstanden.« (Ebd.:126)

So gesehen sind alle hier erarbeiteten Theorien »Vorschläge«, welche sich vom Alltagswissen darin unterscheiden, dass sie sich um wissenschaftlich-theoretische Anleitung, Systematisierung und genaue Begründung

bemühen. Bernstein (1980) stellt die Frage nach gelungener Entwicklung von Theorien so: »Ermutigen sie zu einem Perspektivenwechsel, so daß wir herrschende Bezugsrahmen neu und vielleicht sogar ein wenig über sie hinaussehen können?« (Ebd.:66) Was Forschende jedenfalls zu leisten haben, ist, sich selbst als Teil »sozialer Felder« wahrzunehmen. Wissenschaftler/innen sollen sich der eigenen Erkenntnisinteressen vergewissern (Fauststich 2006:8), da jede Forschung relativ zu ihrer sozialen Einbettung zu sehen ist (ebd., Bernstein 1980:63).

Zusätzlich zu dieser eher ›bescheidenen Position‹ bezüglich der Erkenntnisfähigkeit der Sozialwissenschaft ist in vielen der hier verwendeten Methodologien eine machtsensitive Orientierung vertreten. Sowohl die Konzepte der Cultural Studies (Marchart 2008, Payne/Barbera 2010), der Grounded Theory, die Foucaults Diskurstheorie aufnimmt (Clarke 2012), als auch die vielfältige Rezeption von Bourdieu (beispielsweise Pfadenhauer 2003) sensibilisieren für Machtmechanismen überall dort, wo diese im Alltäglichen und im scheinbar Selbstverständlichen verborgen sind. Das soziale Miteinander ist nicht jenseits von Mechanismen der Aushandlung, der Ausübung von Dominanz und – auf der anderen Seite – Unterordnung denkbar. Für Professionalisierungsprozesse wiederum geraten ebenfalls gesellschaftliche Durchsetzungsprozesse in den Blick, wie subtil diese auch immer sein mögen. Strukturelle Professionalisierung ist sozialwissenschaftlich nicht abseits sozialer Durchsetzung denkbar (Beck/Brater/Daheim 1980, Wetterer 1993, Pfadenhauer 2003, Wilensky 1972). Im Folgenden Zitat zur Alltagssprache erläutert Bourdieu (2009), dass die Sozialwissenschaft eine Distanz zu dieser einnehmen müsse, weil sie sonst bestehende soziale Mechanismen lediglich reproduziere:

»Das der Alltagssprache zugeschriebene konstitutive Vermögen liegt nicht in dieser selbst begründet, sondern in der Gruppe, die sie autorisiert und die ihr allererst Autorität verleiht; erst die offizielle Sprache, als autorisierte Sprache und Sprache der Autorität, macht statthaft und setzt ein, was jene aussagt, und definiert auf diese Weise stillschweigend die Grenzen zwischen dem Denkbaren und dem Undenkbaren, womit sie ihren Teil zur Aufrechterhaltung der symbolischen wie sozialen Ordnung, von der sie ihre Autorität erhält, beiträgt. Eine solche Sprache schlicht zu registrieren, ohne die Funktionen, die sie erfüllt, und die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Wirksamkeit mit einzubeziehen, bedeutet nichts anderes, als eine Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit wissenschaftlich werden zu lassen [...]« (Ebd.:150)

Auch in dieser Arbeit wurde versucht, Distanz zu referierten Positionen und Erkenntnissen einzunehmen. Eine reflexive Haltung, die Selbstverständliches als Gemachtes und Positioniertes versteht, fördert Erkenntnis.

Fragestellungen und Abschnitte der Arbeit

Die Fragen, welche hier beantwortet werden, können so zusammen gefasst werden: 1. Wie kann und muss Professionalisierung heute definiert werden und was hat die Erwachsenenbildungsforschung bislang zu dieser Frage erarbeitet? 2. Wie sieht ein theoretisch angeleitetes Modell aus, welches erlaubt sowohl kohäsive Elemente innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung sichtbar zu machen als auch deren Diversität tiefer gehend zu analysieren und damit Hinweise auf Gelingensfaktoren struktureller Professionalisierung zu geben?

Am Beginn des Buches wird eine Begriffsklärung von Profession, Beruf, Verberuflichung und Professionalisierung vorgenommen. Vorab wird eine in Österreich etablierte und relativ breite Definition für Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildner/innen eingeführt. Sie dient als Arbeitsdefinition, da noch keine gültige und allgemein akzeptierte Definition für Erwachsenenbildner/in vorliegt. Weiters wird in die Termini individuelle und strukturelle Professionalisierung eingeführt. Gerade diese beiden Begriffe sind zentral, weil sich die vorliegende Arbeit nicht mit Professionalisierung auf individueller Ebene beschäftigt, also mit dem Ziel von individuell verorteter Professionalität der geleisteten Arbeit, sondern mit struktureller Professionalisierung. Strukturelle Professionalisierung beinhaltet – kurz gesagt – Prozesse zunehmender Institutionalisierung der Erwachsenenbildung als Profession in vielfacher Form.

Im Anschluss daran stelle ich auschnitthaft den disziplininternen Diskurs vor und gehe dabei auf folgende Fragen ein: Welche Diagnosen hat die Erwachsenenbildungsforschung über ihre eigene Profession gestellt, welche Probleme treten im disziplinären Diskurs auf, gibt es blinde Flecken? Existierende Definitionen, vorwiegend aus der Berufs- und Professionssoziologie, ermöglichen es im Weiteren, die Phänomene Beruf und Profession im Wandel der Zeit in den Blick zu nehmen. Beruf sowie Profession in einem traditionellen Verständnis lassen sich hier von einem neuen Berufs- und Professionsverständnis abgrenzen. Traditionelle Berufe und Professionen sind, das sei vorab verraten, erodierende Phänomene. Vor diesem Hintergrund sind Professionalisierungsanliegen aus

einem neuen Blickwinkel zu sehen. Es wird gezeigt, dass neue und für die gegenwärtige Lage passende Theoriemodelle für Beruf und Profession nur in Ansätzen vorhanden sind. Wer Professionalisierung vorantreiben will, braucht jedoch ein anleitendes Verständnis von Profession. Ich schlage daher ein Professionsverständnis vor, das eine ausgemittelte Position einnimmt. Es enthält weiterhin Elemente traditioneller Definitionen und besteht auf eine strukturelle Verankerung. Gleichzeitig sollen und müssen neue dynamische Elemente integriert werden, um dem gegenwärtigen Druck zur Offenheit zu begegnen.

Abgesehen von einem nötigen neuen anleitenden Konzept für Profession geht es bei struktureller Professionalisierung aber auch immer um Durchsetzungsprozesse, welche vorangetrieben werden müssen und deren Gelingen von der Gruppe abhängt, die sich dafür einsetzt. Die behandelten theoretischen Konzepte geben viele Hinweise auf Gelingens- und Bestimmungsfaktoren für Professionalisierung, jedoch fehlen genauere Angaben dazu, wer die Akteur/innen der Professionalisierung sein können. Dies sind laut Berufsforschung in den meisten Fällen Professionsangehörige, aber nicht immer (Wilensky 1972:202f, Kraus 2012:39). Da es in dieser Arbeit darum geht, Hindernisse der Professionalisierung in den Blick zu nehmen, und da diese Hindernisse notwendigerweise bei den Akteur/innen der Erwachsenenbildungsprofessionalisierung verortet werden können, wird ihnen ein eigenes Kapitel gewidmet. Im Kapitel 4 wird daher ein neues Schema für die Akteur/innenebenen entwickelt, die an Professionalisierung beteiligt sind. Ein derartiges Aufsplitten des Terminus Professionalisierung in Akteur/innenebenen erlaubt uns einen näheren und besseren Einblick darin, worin Hindernisse und bisherige Erfolgsfaktoren der Professionalisierung (vorrangig bezogen auf Österreich) liegen. Es werden die sieben folgenden Akteur/innenebenen vorgestellt:

1. Öffentlichkeit
2. Fördergeber/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/Rechtssystem/weltanschauliche Verbände
3. Anbieter/in/Arbeitgeber/in/Subeinheiten eines Unternehmens
4. Wissenschaftliche Disziplin
5. Professionalisierungseinrichtungen abseits Universität
6. Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen
7. Erwachsenenbildner/innen

Diese Ebenen und ihre Rollen bei der strukturellen Professionalisierung der Erwachsenenbildung sowie Einblicke in ihre Erscheinungsweisen in Österreich werden unter Verwendung der Expert/inneninterviews dargestellt, insbesondere werden exemplarische Zitate zur Veranschaulichung der Erkenntnisse herangezogen. Damit gelingt ein erster Zugang zur Professionalisierung in Österreich, der an dieser Stelle entfaltet, jedoch nur teilweise empirisch eingeholt wird.⁵

Im folgenden Abschnitt stehen dann die beruflichen Subkulturen der Erwachsenenbildung im Mittelpunkt. Wenn es im ersten Teil darum ging, die hinter der Diagnose nicht gelungener Professionalisierung der Erwachsenenbildung stehenden Konzepte für Beruf und Profession einer genaueren Betrachtung und Kritik zu unterziehen, so geht es in diesem Teil darum, ein Konzept zu entwerfen, das es erlaubt, die existierende heterogene Praxis der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Die Klärung beruflicher Subkulturen ist dabei insgesamt in die Erfassung der beruflichen Heterogenität der Erwachsenenbildung durch die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung eingebettet. Auch für die wissenschaftliche Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung bezüglich der hier arbeitenden Personen ist mir kein Schema bekannt, das die Zugänge, welche in der Erwachsenenbildungsforschung verwendet werden, systematisiert. Deshalb wird in dieser Arbeit eine neue methodisch und inhaltlich bestimmte Typologie von Forschungszugängen vorgeschlagen, welche die Diversität beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung erfassen.

Typ 1: Beschreibungen der Organisationen und Strukturen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist

Typ 2: Arbeitsmarktspezifische, soziodemografische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen

Typ 3: Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen

Typ 4: ›Weiche‹ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kulturen und Kollektivbildungen

5 | Eine weitere empirische Ausfaltung des Schemas bleibt ein wichtiges Unterfangen für die Zukunft.

Die vorliegende Fragestellung zu beruflichen Subkulturen ist überwiegend als Typ 4 einzuordnen. Das Kapitel 5.2 widmet sich sodann der Darstellung des Forschungsstandes der Erwachsenenbildungsforschung für Erhebungen des Typs 4. Der in der Erwachsenenbildungsforschung prominente Begriff Berufskultur wird dabei gesondert aufgearbeitet. Dieser Begriff stellt einen bestehenden disziplininternen theoretischen Zugang dar. Es zeigt sich, dass er theoretisch zwar fruchtbar, aber bisher nicht im Detail ausgearbeitet ist. Die zwei neuen vorgeschlagenen Beschreibungsmodelle der Professionsspezifischen Subkulturen und der Sozialen Welten in Arenen stellen eine Aufarbeitung und theoriegeleitete Ausdifferenzierung dieses bereits in der Erwachsenenbildungsforschung vorhandenen Begriffs dar. Sie liefern ein theoretisch angeleitetes Konzept, das einerseits die Diversität der Erwachsenenbildung erfasst, andererseits aber auch Mechanismen der Kollektivbildungen aufzeigt, welche für Professionalisierungsprozesse hoch relevant sind. Das Beschreibungsmodell Professionsspezifische Subkulturen kann Heterogenität und Kohäsion aufzeigen, indem es kulturelle Erscheinungsformen aus kulturwissenschaftlicher Sicht fokussiert. Soziale Welten in Arenen fokussieren zwar auch berufskulturelle Erscheinungsformen, es stehen aber vorrangig die Akteur/innen im Zentrum, da diese als Träger kultureller Erscheinungsformen fungieren. Mit der Idee, dass alle sozialen Welten Teil von gesellschaftlichen Arenen sind, kommt zudem die gesellschaftliche Anbindung einzelner Untergruppen der Erwachsenenbildung in den Blick, weiters werden Institutionalisierung, Ausbildung von Organisationen und Strukturen mitgedacht. Nach dem Theoriemodell werden Darstellungen angeboten, die aufzeigen, wie man mit professionsspezifischen Subkulturen und sozialen Welten in Arenen die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung beschreiben könnte.

2. Professionalisierung – ein umkämpfter Begriff

»Zunächst müsste innerhalb der Andragogik, verstanden als Wissenschaft von der Bildung Erwachsener, ein Konsens darüber hergestellt werden, wie in dieser Disziplin der Professionsbegriff zu verstehen ist.«

Reischmann 2001:86

Ausgehend von einer Begriffsbestimmung zu Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildner/in sowie individueller und struktureller Professionalisierung werden in diesem Kapitel professionstheoretische Erkenntnisse dargestellt. Diese großteils professionssoziologische Zugangsweise wird dem Diskurs der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung über die Professionalisierung des eigenen Berufsbereiches gegenübergestellt. Professionalisierung, Beruf und Profession sind dabei Termini, deren Verwendung und Definition selbst großen zeitlichen Veränderungen unterliegen. Daher ist es notwendig, zuerst traditionelle sowie neue Konzepte von Beruf und Profession vorzustellen. Es wird ersichtlich, dass eine Erwachsenenbildung, welche sich professionalisieren will, auf wenig festgelegte und stillstehende sozialwissenschaftliche Definitionen von Beruf und Profession zurückgreifen kann. Vielmehr ist meines Erachtens aus den gewonnenen Einsichten über den Wandel der Konzepte die Folgerung zu ziehen, dass eine neue theoretische Fassung von Profession vonnöten ist, will man auch heute noch an Professionalisierung festhalten. Als Konklusio wird der Vorschlag für ein Professionsverständnis gemacht, welches anerkennt, dass Profession heute partiell sowohl aus traditionellen Elementen (strukturelle Verankerung) als auch aus dynamisch-offenen Elementen besteht.

2.1 ARBEITSDEFINITION VON ERWACHSENENBILDUNG, ERWACHSENENBILDNER/IN

Erwachsenenbildung wird in dieser Arbeit nicht von Weiterbildung getrennt, wie es mitunter in der Erwachsenenbildungsforschung der Fall ist, wenn unter *Erwachsenenbildung* allgemeine und nichtberufliche Erwachsenenbildung subsumiert wird sowie unter *Weiterbildung* die berufsbezogene Erwachsenenbildung. Ich schließe mich mit der umfassenden Verwendung des Begriffs Erwachsenenbildung Filla an: Nach Filla (2014:45) ist Erwachsenenbildung der umfassendere Begriff, der sowohl allgemeine, nichtberufliche als auch berufliche Bildung umfasst.¹ Die Definition von Erwachsenenbildner/innen im Verständnis dieser Arbeit folgt den für Österreich erarbeiteten Bestimmungen der *Weiterbildungsakademie Österreich* (wba) und des Ö-Cert.² Die in diesen beiden Einrichtungen geleistete Personenzertifizierung sowie die Qualitätssiegelvergabe an An-

1 | Dazu Filla (2014:46): »Alles spricht dafür, den Begriff *Erwachsenenbildung* als Oberbegriff zu verwenden, da mit Weiterbildung inhaltlich nicht die gesamte Breite des Bildungssektors abgedeckt werden kann. Nordic walking wird man, um ein Beispiel anzuführen, sinnvollerweise schwer unter Weiterbildung subsumieren können, während dies beim Begriff Erwachsenenbildung sehr wohl möglich ist, wenn dieses Bewegungsprogramm im Rahmen einer Einrichtung der Erwachsenenbildung stattfindet.«

2 | Die *Weiterbildungsakademie Österreich* (wba) ist eine seit 2007 tätige Kompetenzanerkennungs- und Zertifizierungsstelle für Erwachsenenbildner/innen, selbst aber keine Bildungsanbieterin. Sie vergibt Abschlüsse auf Zertifikats- und Diplomstufe (Schwerpunkte: Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung, Bibliothekswesen und Informationsmanagement). Die wba leistet Zertifizierung und Professionalisierung auf Personenebene. Sie ist im Rahmen des »Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung« initiiert und wird getragen von Trägerverbänden der Erwachsenenbildung und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, einer Einrichtung des Bildungsministeriums (Prokopp/Luomi-Messerer 2011, Gruber/Wiesner 2012, Reisinger/Steiner 2014). Ö-Cert ist ein seit 2011 bestehender Qualitätsrahmen und eine Qualitätssiegel vergebende Stelle für Erwachsenenbildungsanbieter/innen. Es leistet Qualitätssicherung und Zertifizierung auf Organisationsebene. Ö-Cert ist eine Kooperation des Bildungsministeriums mit den österreichischen Bundesländern (Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, Bisovsky 2014).

bietereinrichtungen sind daran gebunden, erwachsenenbildnerische Tätigkeiten zu definieren und abzugrenzen. Sie tun dies anhand der drei Aspekte *Tätigkeit, institutionelles Setting* sowie *Adressat/innen und Lernende*:

1. Erwachsenenbildner/in ist jemand, der/die folgenden *Tätigkeiten* ausübt: » Lehren/Gruppenleitung/Training: [...] alle Tätigkeiten, die den Prozess des selbstgesteuerten und informellen Lernens der Menschen ergebnisorientiert und professionell unterstützen. Bildungsmanagement: [...] sich planend und gestaltend mit Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Folgen der Bildung von Erwachsenen beschäftigen. Beratung: [...] eine zielführende prozesshafte Kooperation zwischen Berater/in und Klient/innen, um eine persönlich empfundene Soll-Ist-Diskrepanz in Bildungsfragen im weitesten Sinne zu bearbeiten bzw. zu reduzieren. Bibliothekswesen (und Informationsmanagement): [...] alle Bildungsaktivitäten mit und für Erwachsene in Bibliotheken, Archiven und in Servicestellen des Informationswesens.« (wba-Qualifikationsprofil »Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in«; Weiterbildungsakademie Österreich 2018:28)
2. Für das *institutionelle Setting* gilt: Organisationsformen können Vereine, Unternehmen, Institutionen, koordinierende Organisationen von Netzwerken und Kooperationen sein, insbesondere Einrichtungen der Erwachsenenbildung (z.B. der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs), aber auch Weiterbildungsabteilungen von Betrieben. Sie haben eine Rechtsform und achten ethische und demokratische Prinzipien sowie pädagogische Grundsätze (ebd.:29).
3. *Adressat/innen und Lernende* von Erwachsenenbildner/innen sind: »[...] Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau.« (Vorgaben für Ö-Cert in: Gruber 2013:15)³

Dieser Begriff von Erwachsenenbildung ist ein Abgrenzungsversuch, welcher Offenheit und Grenzziehung gleichzeitig beinhaltet. Er folgt Gruber (2013:16), die bezogen auf Österreich meint: »Insgesamt geht es bei der Definition von Erwachsenenbildung um ein Austarieren zwischen erwünschter Offenheit und notwendiger Grenzziehungen – gegen

3 | Diese Definition entspricht der des deutschen Bildungsrates, vgl. die Definition von Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) bei Nussli (2010).

falsche Einengungen, aber auch gegen eine unverbindliche Beliebigkeit.« Verglichen mit anderen Zugängen, welche Erwachsenenbildner/innen definieren und abgrenzen, z.B. zum Behufe statistischer Umfragen zu Arbeitsbedingungen derselben, ist die hier verwendete Definition von Erwachsenenbildung breit, sie umfasst eine große Vielfalt Berufstätiger.

2.2 STRUKTURELLE UND INDIVIDUELLE PROFESSIONALISIERUNG

Eine weitere Klärung vorweg beschäftigt sich mit einem wichtigen Unterschied bei der Begriffsverwendung. In dieser Arbeit wird es vorwiegend um *strukturelle Professionalisierung* gehen und nicht um *individuelle Professionalisierung*. Im Rahmen der (deutschsprachigen) pädagogischen Disziplin sind zwei zentral verwendete Bedeutungsweisen zu verorten, deren Vermischung zu Verwirrung führen kann. Professionalisierung kann aus dem Blickwinkel der Kompetenz und gekonnten Leistungen von Berufstätigen gesehen werden oder aus dem Blickwinkel der Professionalisierung einer Berufsgruppe im Sinne der Gewinnung des Berufs- oder Professionsstatus. Helsper und Tippelt (2011:275) unterscheiden in ihrem Sammelband »Pädagogische Professionalität« ebenfalls diese zwei Bedeutungsweisen von Professionalisierung:

1. Professionalisierung mit der Zielperspektive *Profession oder Beruf* stellt vor allem auf die Gewinnung des Status einer Berufsgruppe oder Profession ab.
2. Professionalisierung mit der Zielperspektive *Professionalität* stellt gemeinhin auf eine hohe Kompetenz in der (individuellen) Ausübung einer (beruflichen) Tätigkeit ab.

In der Erwachsenenbildungsforschung wird häufig einfach von Professionalisierung gesprochen, doch macht es einen Unterschied, ob man auf gekonnte Beruflichkeit und Professionalität abstellt oder auf eine Profession, welche auf Institutionen in der Gesellschaft verweisen kann, öffentlich bekannt ist, einen gewissen Status und Berechtigungen hat etc. Im Folgenden werden mit Kraus (2012:39) strukturelle Professionalisierung und individuelle Professionalisierung definiert und beschrieben. Strukturelle Professionalisierung wird folgendermaßen definiert:

»Den gesellschaftlichen Aushandlungsprozess, die erreichten Merkmale einer Profession zu festigen und weitere zu erreichen, kann man als *strukturelle Professionalisierung* bezeichnen, die in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt wird. Dies beinhaltet neben Qualifizierungsaspekten und Formen der Selbstorganisation auch die Verstetigung von Erwerbschancen auf hohem Niveau, also die Konstitution eines professionellen Beschäftigungsfeldes. Der gesellschaftliche Charakter der Professionen bedingt dabei, dass auch nach Erreichen der Anerkennung als Profession weiterhin Anstrengungen unternommen werden müssen, diese zu erhalten und auch gegenüber anderen Anspruchsgruppen zu behaupten.« (Kraus 2012:39)

Strukturelle Professionalisierung setzt in dieser Definition voraus, dass es eine eindeutige Bestimmbarkeit von *Profession* gibt. Dass dies nicht so eindeutig der Fall ist, wird im Kapitel 3.2 behandelt werden. Dennoch verlangt die Rede von Professionalisierung eine Referenz und eine gewisse Vorstellung von Profession. Profession als Möglichkeit der Entwicklung von Berufen wird in dieser Arbeit daher nicht negiert, auch wenn eine Profession heute nicht mehr die Merkmale traditioneller Bestimmungen aufweisen kann. Darüber hinaus definiert Kraus strukturelle Professionalisierung dem traditionellen Professionsverständnis entsprechend. Es geht um den Gewinn gesellschaftlichen und beruflichen Terrains. Dieser Prozess wird normalerweise von den Berufstätigen selbst vorangetrieben. Er wird angestrebt, um berufliche Vorteile (etwa »Verstetigung der Erwerbschancen«, [ebd.]) zu erlangen. Die Definition von notwendigen Qualifikationen und die Selbstorganisation der Berufsgruppe/der Professionsangehörigen ist dabei ein Teil des Professionalisierungsprozesses.

Eben diese Selbstorganisation einer Gruppe von Professionsangehörigen hat die Erwachsenenbildungsforschung wohl auch im Blick, wenn sie in letzter Zeit häufiger den Begriff der *kollektiven Professionalisierung* (etwa Elias et al. 2015, Aschemann/Schmid 2015) benutzt. Kollektive Professionalisierung meint die Professionalisierung einer ganzen Berufsgruppe und damit sehr Ähnliches wie strukturelle Professionalisierung, sie fokussiert jedoch mit dem Begriff kollektiv stärker auf die Akteur/innenebene. Strukturelle Professionalisierung stellt dagegen mehr auf Institutionalisierung ab, was auch das Ausbilden von Organisationen oder rechtlicher Grundlagen beinhaltet. Strukturelle Professionalisierung bedeutet dementsprechend den Prozess des Entstehens gesellschaftlicher Strukturen, welche die Profession über längere Zeit sichern, diese defi-

nieren und festlegen. Strukturen, beziehungsweise strukturelle Elemente sind etwa ein gesetzlich oder auf formaler Ebene festgeschriebenes Berufsbild, offizielle Berufsbezeichnungen, standardisierte Ausbildungen, gesetzliche Regelungen zur Gestaltung der Tätigkeit, berufliche Interessenvertretungen, festgeschriebene Gehaltsbedingungen, akademische Ausbildung. Strukturelle Elemente sind sozialwissenschaftlich als Institutionen⁴ zu bezeichnen.

Individuelle Professionalisierung wird von Kraus (2012:39) definiert als »kompetentes pädagogisches Handeln, das sich auf Grundlagenwissen stützt und dieses durch Erfahrungen auswertet« (Kraus referiert hier auf Gieseke). Alles, was im Individuum als Professionalität verortbar ist, ist Teil individueller Professionalisierung. In der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung wird öfter von »gekonnter Beruflichkeit« gesprochen, welche wiederum synonym zu »Professionalität« ist (Nittel 2000:70ff, Kade, Nittel und Seitter 2007:143). Gekonnte Beruflichkeit und Professionalität müssen als (permanent herzustellendes) Ergebnis individueller Professionalisierung gesehen werden. Jedoch, auch wenn individuelle Professionalisierung im Individuum zu verorten ist, so ist sie meines Erachtens doch nicht rein individuell denkbar und insofern auch an gesellschaftliche Bedingungen geknüpft: Jede individuelle Professionalisierung muss notwendigerweise auf in der Gesellschaft vorfindbare Bestände und Vorstellungen von beruflicher Gekontheit, von Kompetenz, von Wissen zurückgreifen (siehe oben »Grundlagenwissen«). Ansonsten müsste man von individuellem Können sprechen, insofern und nur wenn *Können* privat, also außerhalb der Sphäre von organisierter und erwerbsgebundener Arbeit verortet wird. Schon die Verwendung von Professionalisierung beinhaltet Beruflichkeit und Vorstellungen von Arbeit, welche gesellschaftlich eingebettet und nie bloß individuell sind.⁵ Zum

4 | Faulstich (2010) definiert Institution folgendermaßen: »Allgemein wird er [der Begriff Institution, Anm. P.H. St.] verwendet, um Ordnungen von Handlungszusammenhängen zu bezeichnen. I. sind dann ein Typ sozialer Systeme, der durch relative Stabilität ausgezeichnet ist. Sie weisen eine »verfasste« Gleichartigkeit und Regelmäßigkeit auf, die stabilisiert wird durch rechtliche Regelungen, organisatorische Strukturen, wertbegründete Normen und Kommunikationsstrukturen.«

5 | Professionalisierung kann allgemein als Übergang von Tätigkeiten innerhalb des Privaten oder der Familie sowie aus der Freiwilligkeit oder dem Ehrenamt zu bezahlter Arbeit gesehen werden (Pöllauer 2014:11).

Verhältnis dieser beiden Professionalisierungssichtweisen ist daher zu sagen, dass sie einander bedingen: Ohne zumindest einige Elemente struktureller Professionalisierung geht dem berufstätigen Individuum Motivation und Orientierung verloren, wie es sich professionalisieren soll. Es muss ein orientierendes Leitbild geben, was denn das professionelle Handeln sein soll oder sein könnte. Ohne realisierte individuelle Professionalisierung wiederum ist strukturelle Professionalisierung nicht existent.

Individuelle und strukturelle Professionalisierung, (strukturell verortbare) Profession und (individuell verortbare) Professionalität sind laut Kraus darüber hinaus nicht statisch zu verstehen, sondern vielmehr in ständiger Entwicklung und Bewegung. Bei Profession, Professionalität und Professionalisierung handelt es sich also um Prozessbegriffe:

»Ähnlich der Profession handelt es sich bei der Professionalität um einen Prozessbegriff, denn auch auf der individuellen Ebene lässt sich ein Prozess der Professionalisierung rekonstruieren, mit dem individuelle Professionalität angestrebt wird. Dieser Professionalisierungsprozess beinhaltet zum einen den gezielten Auf- und Ausbau des Grundlagenwissens zur Erwachsenenbildung, in der Regel durch Aus- und Weiterbildungen; zum zweiten die immer wieder neu unternommenen Anstrengungen, Handlungssituationen mit Bezug zu diesem Grundlagenwissen zu verstehen und zu bearbeiten, sowie zum dritten die Teilhabe an kollektiven Wissens- und Sozialstrukturen der Profession. Wie der strukturelle Status einer Profession ist auch individuelle Professionalität kein abschließend erreichbarer Zustand, sondern verlangt vielmehr einen beständigen Einsatz, um das einmal Erreichte zu erhalten.« (Kraus 2012:39)

Dieses Prozesshafte der Professionalisierung, die Tatsache, dass diese einer permanenten Veränderung unterliegt, verweist bereits darauf, dass Professionen im heutigen Verständnis offener und weicher definiert werden müssen und stärker in Bewegung sind, als dies für die traditionellen Professionen (Medizin, Theologie, Jurisprudenz – im angloamerikanischen Bereich wird häufig auch noch Architektur dazu genommen) gilt. Auch wenn es in der hier geführten Argumentation vorwiegend um die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung geht, um das Bestreben einer beruflichen Gruppe, den Status einer Profession zu erreichen, ist das Prozesshafte mitzudenken.

2.2.1 Exkurs: Strukturelle Professionalisierung als kultureller Prozess

Die Relevanz kultureller Phänomene der Erwachsenenbildung auf ihrem Professionalisierungsweg muss hoch veranschlagt werden. Struktur- und institutionenbildende Prozesse, um die es auch im Falle der strukturellen Professionalisierung geht, sind sozialwissenschaftlich gesehen immer kulturelle Prozesse. »[K]ulturelles Handeln« (Hitzler 1988:72) ist ein sozialer Konstruktionsprozess, durch den erst die intersubjektive Welt erschaffen wird. Die Abstimmung der Menschen untereinander wird über Tradierung vollzogen, bei der Sozialisationsprozesse eine große Rolle spielen und sich selbst bestätigende und verstärkende Mechanismen Raum greifen. Genau diese Mechanismen müssten auch im Falle struktureller Professionalisierung im Fokus stehen. Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit ein kulturwissenschaftlicher Zugang zur Analyse der beruflich tätigen Erwachsenenbildner/innen in Form von professionsspezifischen Subkulturen vorgeschlagen. Laut Hitzler wird insbesondere bei institutionalisierten Ordnungen, zu denen auch eine Profession gehört, das, was bereits da ist, permanent legitimiert:

»Formal verläuft dieser Konstruktionsprozeß etwa folgendermaßen: Handlungen, die wiederholt werden, tendieren dazu, sich modellartig zu verfestigen, zu habitualisieren. Durch Vermittlungsprozesse erlangen Habitualisierungen intersubjektive Geltung, werden typisiert. Typisierte Handlungsmuster, die nicht nur schlicht verwendet, sondern sinnhaft in andere Handlungsmuster eingebettet und somit wertträchtiges Allgemeingut werden, sind institutionalisiert. Institutionalisierte Handlungsschemata wiederum werden sedimentiert und tradiert, also vermittels Sozialisationsmechanismen über den ursprünglichen Entstehungszusammenhang hinaus weiter gegeben, im sozialen Wissensvorrat abgelagert, werden zu mehr oder minder festen Bestandteilen der jeweiligen Kultur. Institutionalisiertes Handeln und insbesondere das zu einer institutionalen *Ordnung* verfestigte Handeln bedarf der Legitimation, der Stabilisierung durch sekundäre Sinn-Objektivationen. Legitimationen erklären und rechtfertigen den Sinn, die Bedeutung und den normativen Charakter von Handlungsmustern. Legitimationen reichen so ungefähr von einfachen ›Gewissheiten‹ im Alltagsleben (›so macht man das eben‹) über kompliziertere, schon mehr auf Sinnkonsistenz abzielende kommunikative Gattungen (zum Beispiel Sprichwörter, Lebensweisheiten, Legenden und Volksmärchen) bis zu außerordentlich ›anspruchsvollen‹ Absicherungen von Wirklich-

keitsdeutungen (vermittels symbolischer Sinnwelten), die darauf angelegt sind, möglichst alle Ereignisse der Welt in ein umfassende Erklärungssystem zu integrieren (zum Beispiel Hoch-Religionen). Ganz allgemein könnten wir vielleicht sagen, daß Legitimation darin besteht, das, was ist, als das zu bezeichnen, was sein sollte.« (Ebd.:72)

Ob diese Prozesse der Tradierung, Sozialisation und Legitimation nun unter dem Titel Kultur untersucht werden, ist zweitrangig, folgt man Luckmann. Kultur ist so eng mit Sozialem verbunden, dass manchen Forschenden diese Unterscheidung entbehrlich erscheint. Luckmann (2004) meint: »Es ist nicht aufschlussreich, vom ›Kulturellen‹ im ›Sozialen‹ zu sprechen, oder vom ›Sozialen‹ im ›Kulturellen‹. Beide Begriffe betreffen Wirklichkeiten, die sowohl ›sozial‹ wie ›kulturell‹ sind.« (Ebd.:28) Wie in jedem anderen sozialen Geschehen auch sind bei Prozessen der strukturellen Professionalisierung kulturelle Elemente Ausdruck spezifischer Bedeutungsgebungen, Abstimmungen zwischen Menschen. Diese ubiquitäre Existenz von Kultur und kulturellen Ausdrucksformen macht Kultur einerseits selbstverständlich, andererseits in gewisser Weise unsichtbar. Gerade durch ihre Unauffälligkeit und Selbstverständlichkeit sind kulturelle Elemente jedoch potente Träger für die Reproduktion von Macht und Ohnmacht im sozialen Miteinander und daher ein wichtiger Untersuchungsgegenstand. Die Cultural Studies fokussieren aus diesem Grund Prozesse der Reproduktion von Machtmechanismen aus einer herrschaftskritischen Perspektive und bemerken hier die gesonderte Stellung »hegemonialer Formationen«:

»Für die Cultural Studies gilt nicht nur als ausgemacht, dass jede kulturelle Praxis aus weitläufigeren hegemonialen Formationen hervorgeht, es sind auch genau diese, die den eigentlichen Untersuchungsgegenstand darstellen, da kulturelle Praktiken oder Ausdrucksformen, so isoliert sie vorderhand erscheinen mögen, ihre Effektivität nur innerhalb solcher Kontexte wahren können.« (Marchart 2008:29)

Häufig besteht die effektivste Form der Machtausübung in dem, worauf nicht geblickt wird, was verschwiegen wird oder was nicht zur Sprache kommen darf. Die Untersuchung von Kultur kann sich also nicht nur auf das Feststellen von kulturellen Erscheinungsformen konzentrieren, sie muss auch das, was dahinter liegt, zumindest interpretativ erfassen. Kultur kann als ein möglicher Ort sozialer Abstimmung betrachtet werden,

an dem gesellschaftliche Prozesse der Durchsetzung in der Regel weniger sichtbar stattfinden. Strukturelle Professionalisierung wurde als »gesellschaftlicher Aushandlungsprozess« (Kraus 2012:39) definiert. Ebenso sehen viele Sozialwissenschaftler/innen die Entstehung von Berufen oder Professionen als einen derartigen Prozess der Aushandlung und Durchsetzung von Ansprüchen einer Gruppe gegenüber der Gesellschaft (vgl. dazu die Ausführungen unter 3.1).

2.3 DIAGNOSEN UND DISKUSSION DER ERWACHSENENBILDUNGSFORSCHUNG

Im Folgenden wird vor allem der Diskurs der Erwachsenenbildungsforschung über die Professionalisierung einer Betrachtung unterzogen. Dargestellt wird, welche Professionskonzepte herangezogen werden und wurden und welche disziplininternen Diagnosen zu Professionalisierung der Erwachsenenbildung bestehen. Es ergeben sich Hinweise darauf, an welchen Punkten professions- sowie disziplininterne Diskussionsprozesse ansetzen müssen, um Klärungen voranzutreiben.

Wie eingangs erläutert, beschäftigt das Thema Professionalisierung die Erwachsenenbildungsforschung seit rund 50 Jahren. Das Verständnis von Professionen, auf das dabei meist Bezug genommen wird, beruht auf dem *Merkmalsansatz*. Klassische Professionen weisen hier nach Kurtz (2005:35f) folgende Merkmale auf:

- Wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen
- Lang andauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau (staatliche Lizenz)
- Berufsständische Normen (*Code of Ethics*), Eigeninteressen gesetzlich beschränkt
- Exklusives Handlungskompetenzmonopol
- Tätigkeitsbereich besteht aus gemeinnützigen Funktionen
- Autonomie bei der Berufsausübung (Fach- und Sachautorität)
- Selbstkontrolle durch Berufsverbände, Interessenvertretung

Auch Faulstich (1996a:52) nennt fünf Merkmale, die diesen sehr ähnlich sind:

- Spezialisierung und Akademisierung
- Festgelegte Aus- und Fortbildungswege
- Hohes Sozialprestige
- Besondere Dienstgesinnung
- Organisation einer eigenen Interessensvertretung und Binnenkontrolle innerhalb von Berufsverbänden

Kurtz (2005:36) ist es wichtig zu erwähnen, dass damit keine Theorie zu Professionen vorliege, etwa die systemtheoretische, die interaktionsorientierte, die strukturfunktionalistische oder die machttheoretische, sondern schlicht eine Aufzählung von Merkmalen. Gleichwohl ist der Merkmalsansatz prominent, da seine Definition eine Orientierung gibt und für den Berufssoziologen Kurtz noch nicht überholt sei.

Die Autonomie in der Berufsausübung, ein staatlich gestütztes Handlungsmonopol, die traditionell verstandenen Professionen zusteht und zugestanden wird, bedingen auf der anderen Seite die Notwendigkeit, dass Professionsangehörige ihre Eigeninteressen hinter den Interessen des Gemeinwohls zurückstellen (Merkmale »besondere Dienstgesinnung« bei Faulstich, *Code of Ethics* bei Kurtz). Es handelt sich dabei um eine gewisse Form der Vereinbarung zwischen Staat und Profession. Diese Basis traditioneller Professionen ist erwähnenswert, da Dienstgesinnung, Gemeinwohlorientierung oder ein professioneller *Code of Ethics* in manchen Publikationen und Bemühungen von Berufstätigen um ihre eigene Professionalisierung nicht mehr als dezidiertes Ziel oder Merkmal eigener Berufsausübung erwähnt werden.⁶ Professionalisierung und vor allem der Anspruch auf den Status einer Profession verlieren so unter Umständen ihre grundlegende Legitimation.

6 | Ich vermute, dass was früher als Gemeinwohlorientierung benannt wurde, heute dem Belegen von Qualität und Professionalität entsprechen würde, gleichwohl ist es meines Erachtens ein Verlust, dass das Hintanstellen eigener Interessen nicht mehr dezidiert erwähnt wird. Es wird nämlich durch die Verbindung von Gemeinwohlorientierung und qualitativ hochwertiger Arbeit deutlicher hervorgestrichen, was Professionen leisten und welche Ambiguitäten sie bewältigen müssen.

Auch die Erwachsenenbildungsforscher/innen Nittel und Schütz (2012:231) dürften den Merkmalsansatz im Blick haben, wenn sie für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung folgende »Prozessstrukturen kollektiven Handelns« ausmachen: »Institutionalisierung, Verrechtlichung, Verwissenschaftlichung, Verberuflichung, Akademisierung«. Diese Prozessstrukturen überschneiden und überlappen sich.

Welche Diagnose stellt die Erwachsenenbildungsforschung bezüglich der Professionalisierung ihres Berufsbereiches? Im Folgenden werden einige exemplarische Aussagen zur Professionalisierung von Erwachsenenbildung angeführt. Die Professionalisierung der Erwachsenenbildung gilt meist als unabgeschlossen, nicht oder nur halb gelungen. Die folgenden Zitate zum Stand der Professionalisierung beziehen sich, wenn dies auch nicht explizit gemacht wird, auf strukturelle Professionalisierung, welche Zentrum des Interesses dieser Arbeit ist:

- Nuissl (2005:51) nimmt den gesamten Zeitraum bis zum Jahr 2005 in den Blick und meint: »In der Weiterbildung hat es noch zu keinem Zeitpunkt den Aufbau einer wirklichen Profession gegeben.«
- Für Peters (2004:31) ist Professionalisierung »kaum gelungen«: »Obwohl Erwachsenenbildung als organisiertes, didaktisch geplantes und angeleitetes Lernen [...] hohe Teilnahmequoten verzeichnen kann [...], zudem seit mittlerweile dreißig Jahren Erwachsenenbildner/innen in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Diplomstudiengängen mit Erwachsenenbildungs-Schwerpunkt ausgebildet werden und anscheinend auch mehrheitlich Beschäftigung finden, viele Hochschulen, Verbände und Einrichtungen außerdem berufliche Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für haupt- und nebenberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen anbieten und durchführen [...], scheint das anspruchsvollere, mit der Bildungsreform begonnene Projekt der Professionalisierung der Erwachsenenbildung bis heute kaum gelungen zu sein.«
- Schrader (2011:85) sieht die Erwachsenen- und Weiterbildner/innen als »semi-professionalisiert« und bemerkt kritisch, dass deshalb professionsfremde Zugriffe auf die Erwachsenenbildung zugelassen würden. Semi-Professionen verfügen nicht über die Handlungsautonomie von Professionen, sie sind in der beruflichen Praxis an die Regeln von Organisationen, in denen sie wirken, gebunden. Damit ist ihre fachliche Autonomie eingeschränkt. Das berufliche Wissen von

Semi-Professionen ist weiters nicht hinreichend abgegrenzt von anderen Berufen und vom Laientum. Semi-Professionalisierung habe laut Schrader auch zur Folge, dass ein solches Berufsfeld offener sei für Einflüsse von außen, so etwa werde es möglich, dass im gesamten System der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen Qualitätssicherungssysteme, die »professionsfremde Modernisierungsstrategien« (ebd.) sind, aufgenommen wurden.

- Nittel und Schütz (2013) stellen fest, Erwachsenenbildner/innen würden das Projekt Professionalisierung aufgegeben haben, und verweisen damit auf ein vorläufiges Ende der Bestrebungen, das Nicht-Gelingen bedeuten würde. »Gegenwärtig zeichnet sich in der Erwachsenenbildung – ohne dass darüber eine breitere Auseinandersetzung stattfinden würde – nicht nur der endgültige Abschied vom Versuch der Bildung einer ›echten Profession‹ ab [...], sondern auch die beginnende Abkehr vom kollektiven Aufstiegsprojekt der Verberuflichung.« (Ebd.:126)
- Jütte, Nicoll und Olesen (2011:9) halten Erwachsenen- und Weiterbildung nicht für eine Profession im Sinne des klassischen Ansatzes: »[...] [I]t is easy to see that adult education is not a profession in any clear way when compared with the usual criteria based on the classical professions.« (Anzumerken ist, dass die Autoren lediglich über Lehrende und Trainer/innen sprechen.)
- Zählt man Personalentwickler/innen zur Erwachsenenbildung, so findet man für Österreich die Diagnose Niedermairs (2008:3): Personalentwickler/innen seien noch nicht professionalisiert. Er beschreibt die Personalentwicklung als eine Art Vorstufe zur Profession: »Vielmehr schreiben wir ihr [...] trotz zutreffender professionstheoretischer Attribute (etwa dem Vorhandensein von Antinomien sowie der Sensibilität gegenüber dem sozialen Wandel) den Status der ›Berufskultur‹ zu.«

Wenn Professionalisierung Thema ist, so geht es eigentlich auch immer um *Verberuflichung*.⁷ Jede Professionalisierung beinhaltet Verberuflichung beziehungsweise impliziert diese. »›Profession‹ bedeutet meist einen Beruf mit besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen bzw. akademischen Beruf«, so Kurtz (2001:12). Auch für Smith (2013:642) gilt: »Professions are special types of occupations«.

7 | Zu Verberuflichung siehe Kapitel 3.1.

Wenngleich das dezidierte Thematisieren von Verberuflichung in der Erwachsenenbildungsforschung eher abnimmt, so gibt es doch einige Publikationen, die sich damit beschäftig(t)en. Exemplarisch werden hier Publikationen angeführt, die »Beruf« bzw. »beruflich« im Titel tragen:

- Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich« (Gruber 2006)
- »Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung« (Nittel 2000)
- »Weiterbildung als Beruf« (Lenz 2005)
- »Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung« (Gieseke/Tietgens/Venth 1979)
- »Professionalität – Beruf – Studiengänge« (Nuissl/Schiersmann/Siebert 2008)

Zusammengefasst lautet die Diagnose für Erwachsenenbildung *als Beruf* ebenso wie für Erwachsenenbildung *als Profession*, dass Verberuflichung sowie (parallel dazu stattfindende oder darauf aufbauende) Professionalisierung nicht gelungen oder noch im Gange sind. Besonders pessimistisch sind Nittel und Schütz (2013:126), die von einer »Abkehr vom kollektiven Aufstiegsprojekt der Verberuflichung« sprechen.

Die Diskussion darüber, welches Professionskonzept für die sich professionalisierende Erwachsenenbildung herangezogen werden kann und muss, steht noch aus. Insbesondere die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung hat hier Nachholbedarf und könnte unter Umständen wertvolle Wissensbestände für die Berufsangehörigen heben. Erst in jüngerer Zeit finden sich dezidierte Zweifel an der Passung traditioneller Professionsdefinitionen für die Erwachsenenbildung. So meint Nittel (Nittel und Gieseke 2014:13) mittlerweile, die klassische Profession könne nicht mehr sinnvoll als Leitformel für die Professionalisierung verwendet werden, da die Voraussetzungen ihrer Existenz heute nicht mehr gegeben seien. Und auch im oben genannten Zitat von Jütte, Nicoll und Olesen (2011:9) klingt Reserviertheit gegenüber dem traditionellen Professionsverständnis an. Helsper und Tippelt (2011:275) fassen für alle pädagogischen Berufe zusammen, dass das Konzept einer klassischen Profession mittlerweile relativ breit abgelehnt werde. Die Gründe dafür sind divers,

vor allem aber könne eine pädagogische Profession nicht den strukturellen Bedingungen entsprechen, die für klassische Professionen, die freie Berufe seien, gelten; Lehrer/innen etwa würden immer in einem nahen Dienstnehmerverhältnis zum Staat stehen (ebd.:268f) und seien daher weniger frei und selbstbestimmt in ihrer beruflichen Tätigkeit.

Parallel zur Thematisierung struktureller Professionalisierung hat die Erwachsenenbildungsforschung (insbesondere wohl in ihrer Rolle als Teildisziplin der Bildungs-, Erziehungswissenschaft und Pädagogik) immer auch das interaktive Geschehen zwischen Lernenden und Erwachsenenbildner/innen im Blick. Neben dem Merkmalsansatz liefert die »interaktionistische, problemorientierte Professionstheorie« (Kurtz 2005:49) ebenfalls Orientierung.

In der Folge wird dargestellt, wie die Betonung individueller Professionalisierung sowohl aus der »interaktionistischen problemorientierten Professionstheorie« (Kurtz 2005:49) gespeist wird, als auch ein Ausweichen darstellen kann, angesichts der Lage, dass strukturelle Professionalisierung nicht gelingt.

2.3.1 Professionalität statt Profession?

Neben dem Merkmalsansatz liefert die »interaktionistische, problemorientierte Professionstheorie« (Kurtz 2005:49) ebenfalls Orientierung. Sie fokussiert auf die Interaktion zwischen Professionellen und Klient/innen und geht auf den Symbolischen Interaktionismus zurück. Als handlungstheoretisch inspiriertes Konzept beschäftigt sie sich – im Gegensatz zum strukturfunktionalistischen und machttheoretischen Modell – weniger mit der Positionierung der Profession in der Gesellschaft: »Professionen grenzen sich nicht in der Gesellschaft ab, sondern handeln in dieser.« (Ebd.) Das Definitionsmerkmal von Professionen ist die Interaktion zwischen Professionsangehörigen sowie Laien und Klient/innen. Beide gehören verschiedenen Sinnwelten an: Professionelle arbeiten »am Klienten« (ebd.). Ein solches Verständnis prägt auch einen Teil der Auseinandersetzung mit Professionalität innerhalb der Erwachsenenbildung. Es geht nicht um die Berufsgruppe und die strukturelle Ebene der Professionalisierung, vielmehr steht das Geschehen in der beruflichen Situation im Zentrum. Beispielgebend für diesen Zugang zur Professionalität (und damit zu einer stärker individuell verorteten Professionalisierung) ist folgendes Zitat:

»Zentral sind also die von ErwachsenenbildnerInnen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu leistenden Deutungen und Interpretationen in jeder Einzelsituation. Diese sind deshalb notwendig, da ErwachsenenbildnerInnen ihre Professionalität in Situationen zeigen müssen, die durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet sind. In diesen müssen sie handeln, auch wenn ihnen teilweise anwendbares Wissen fehlt oder die notwendigen Informationen lückenhaft sind (siehe Dewe 1988, Nittel 2000). Professionalität zeigt sich folglich in einem ad-äquaten Handeln und muss in jeder Situation neu hergestellt werden. Nicht das vorzeigbare Verhalten ist primär, sondern dieses muss von einer auf Interpretation und Deutungen beruhenden Begründung des Handelns ergänzt werden.« (Egetenmeyer 2011:07-4)

Auch bei Nittel (2000), der sich hauptsächlich für strukturelle Aspekte der Professionalisierung interessiert, dürfte im Kapitel »Professionalität als Synonym für gekonnte Beruflichkeit« (ebd.:70ff) ein interaktionistisches Verständnis von Profession tragend sein. Im interaktionistischen Verständnis bedeutet Professionalisierung etwas anderes als im merkmalththeoretischen (und auch im system- und machththeoretischen), denn das interaktionistische Professionsverständnis fokussiert auf die Art der Professionsausübung, während der merkmalththeoretische Ansatz strukturelle Aspekte von Professionalisierung ins Zentrum stellt. Mitunter ist in der Erwachsenenbildungsforschung Professionalisierung ausschließlich im Sinne individueller Professionalisierung gemeint. Es geht dann ausschließlich um Professionalität, etwa wenn Seitter (2009) von »Professionalitätsentwicklung« spricht.

Die Diagnosen der Erwachsenenbildungsforschung zu Professionalität und individueller Professionalisierung fallen insgesamt positiver aus als jene zur strukturellen Professionalisierung. Häufig wird konstatiert, Professionalität sei als professionelles erwachsenenbildnerisches Handeln oder professionelles Selbstverständnis bereits vorhanden (Wittpoth 2006:182f, Hartig 2008, Peters 2004:211f, Bron/Jarvis 2008:44). Kraus (2012:38) verweist auf einen gleichzeitig bestehenden geringen strukturellen Professionalisierungsgrad: »Die Tätigkeit in der Weiterbildung hat somit durchaus einen professionellen Charakter, ihr entspricht aber auf der strukturellen Ebene kein gefestigtes, professionelles Feld mit entsprechenden Beschäftigungsmöglichkeiten.«

Es mag müßig erscheinen, scharf zwischen individueller und struktureller Professionalisierung zu unterscheiden. Individuelle Professio-

nalisation braucht von der Sache her strukturelle Elemente. Schon der Begriff Professionalität, als Ergebnis einer individuellen Professionalisierung gesehen, verweist auf sprachlicher Ebene auf Profession, auf eine Vorstellung von Beruf oder Profession, welche per definitionem eine gesellschaftliche ist. Strukturelle Professionalisierung wiederum ist ohne sich professionalisierende Individuen nicht denkbar. Gieseke (2001:84f) verhandelt dies, wenn sie über »Lernkulturen lebenslangen Lernens« spricht, und meint, Professionalität sei ausschließlich »in Verbindung von Institutionen und Netzwerken« denkbar, Gieseke denkt also bei ihrer Vorstellung von (individuell verorteter) Professionalität an die Einbindung in Institutionen und Netzwerke, also an strukturelle Elemente.

»Die Netzwerke bündeln die institutionelle Vielfalt mit ihren spezifischen Lernkulturen und formulieren die Differenz, durch die sie erst zu spezifischen Kulturen für lebenslanges Lernen werden. [...] Dies geschieht im optimalen Sinne erst durch Professionalität. Wer diese nicht erwirbt, weiß nicht, wer er ist, was und warum er arbeitet. Über spezifisches Wissen, situationsspezifische Nutzung und durch Werteorientierung führt der Weg zur Professionalität. *Professionalität* wird dann zum Garant für Differenz in der Präzisierung der Lernkulturen. Sie gründet aber nur in der Verbindung von Institutionen und Netzwerken.« (Ebd., Hervorh. P.H. St.).

Wenn aber wie üblich von einer Professionalisierung der Erwachsenenbildung gesprochen wird, ohne den Zusatz, ob es hier um individuell oder strukturell verortbare Professionalisierung geht, bleibt eines unklar: Wer ist der/die vorderhand angesprochene Akteur/in? Wer hat Handlungsbedarf, wenn Professionalisierung vorangetrieben werden soll? Wenn nicht darüber diskutiert wird, welche Aspekte von Professionalisierung im Vordergrund stehen, so bleibt offen, wie der Weg zur Professionalisierung zu gehen ist. Es bleibt den Praktizierenden überlassen, wo sie den Hebel ansetzen und wo Initiativen entstehen, mit der Gefahr, dass es zu keiner Professionalisierung oder (wie die Diagnosen weiter oben zeigen) zu mangelhafter struktureller Professionalisierung kommt. Von Individualisierung des Professionalisierungsprojektes ist die Rede, wenn Professionalisierung als Aufgabe an Erwachsenenbildner/innen vor Ort delegiert wird, ohne ihnen strukturelle Anreize zu geben, beispielsweise eine bessere Verankerung und Stabilisierung von Erwerbschancen. Laut Nittel und Schütz (2013:126) würden so Kosten und Ergebnisse sowie Verantwortung dem/der einzelnen Erwachsenenbildner/in überlassen, die

Verberuflichung verliere ihr kollektives Subjekt. Ein individualisiertes Professionalisierungskonzept hat jedoch keine lange Überlebensdauer, da längerfristige Anreize fehlen (Kraus 2012:39f).

Dies kann bedeuten, dass Erwachsenenbildner/innen, die sich professionalisieren wollen, in attraktivere Berufsbereiche abwandern und die Qualität der erbrachten Arbeit tendenziell sinkt beziehungsweise niedrig bleibt. Insbesondere das berufliche Selbstbewusstsein von Erwachsenenbildner/innen wird unter den schlechten strukturellen Bedingungen leiden. Sobald Erwachsenenbildner/innen die Chance sehen, in einen Beruf mit höherem Ansehen, besserer Bezahlung und besseren Arbeitsbedingungen abzuwandern, werden sie es tun, gleichzeitig wandern Erwachsenenbildner/innen mit weniger Erfahrung oder Quereinsteiger/innen zu. Ob und inwiefern damit »der ganze Sektor der Erwachsenenbildung in seiner Funktionsfähigkeit gefährdet ist« (Aschemann/Schmid 2015:01-4), müsste diskutiert werden. Österreichische Autor/innen stellen fest, dass die Erwachsenenbildner/innen als Berufsgruppe bei den Professionalisierungsbemühungen vergessen werden:

»Alles Bemühen in der und für die Erwachsenenbildung gerät aus dem Gleichgewicht und ist zum Scheitern verurteilt, werden die AkteurInnen der Erwachsenenbildung – als Berufsgruppe mit strukturellen Voraussetzungen und Erfordernissen – vergessen. [...] Die unausgewogene Professionalisierung gefährdet letztlich den ganzen Sektor in seiner Funktionsfähigkeit.« (Ebd.:01-3 und 01-4)

Die Vorstellung, dass strukturelle und individuelle Elemente der Professionalisierung einander bedingen, wird jedoch nicht überall geteilt. Vielmehr finden sich Beispiele dafür, dass mit dem Verschwinden klassischer Professionen strukturelle Professionalisierung insgesamt zurückgeht und verstärkt individuelle Professionalisierung in den Blick gerät. Pöllauer (2014:18), der über die Professionalisierung der Bildungsberatung in Österreich schreibt, erläutert dazu: Das traditionelle Professionskonzept sei überholt und das traditionelle Professionsverständnis habe sogar Nachteile für die Berufsausübung, weil Professionen, kurz gefasst, zu behäbig und inflexibel seien. Er schlussfolgert daraus, strukturelle Professionalisierung müsse insgesamt nicht mehr verfolgt werden, lediglich über Professionalität sei noch zu sprechen. »Damit hat sich der Professionalisierungsbegriff letztendlich vom ursprünglichen Anspruch der Entwicklung zur Profession auf den Bereich der Professionalität im Handeln der

Ausübenden verlagert.« (Ebd.:16) Pöllauer argumentiert, es könne bessere Arbeit geleistet werden, da Anpassung und Ausdifferenzierung leichter möglich seien: »So gesehen kann die Verlagerung der Perspektive von der Professionalisierung zur Professionalität zumindest dazu beitragen, den Blick auf das Wesentliche zu richten.« (Ebd.:18) Dagegen wird in dieser Arbeit an späterer Stelle vorgeschlagen, strukturelle Professionalisierung voranzutreiben bzw. diese nicht zur Gänze außer Acht zu lassen. Gründe dafür liegen darin, dass schon von der Logik her keine Professionalität auf individueller Ebene ohne das strukturell verankerte Konstrukt einer Professionsvorstellung möglich ist, sowie darin, dass berufliche Nachteile für Berufstätige bei einseitiger Betonung individueller Professionalisierung hoch sein können. Die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen für Beruflichkeit und strukturelle Professionalisierung erfordern neue Konzepte von Professionen, nämlich Professionen, die sowohl strukturelle als auch offene und flexible Elemente enthalten.

2.3.2 Ambivalentes Verhältnis zu struktureller Professionalisierung

Wenn Nittel und Schütz (2013:126) vom »Charme der Heterogenität« sprechen, weisen sie damit auf den Punkt hin, der die Ambivalenz des Projektes der Professionsentstehung ausmacht. Reischmann (2001) benennt hier die Position der Erwachsenenbildung als Disziplin sehr deutlich:

»Es gehört zu den Eigenheiten der Wissenschaftler der Erwachsenenbildung, dass sie sich scheuen, Grenzen des Faches und der Profession eng zu ziehen und auf unverzichtbare Elemente ihrer Profession zu pochen – denn dies würde auch bedeuten, mit einem solchermaßen eng gezogenen Professionsbegriff Personen auszuschließen.« (Ebd.:82)

Die berufliche Heterogenität und damit Unklarheit bezüglich der Profession Erwachsenenbildung wird wertgeschätzt beziehungsweise hingenommen, nicht nur im deutschsprachigen Raum. Dies wird auch im vorigen Zitat ersichtlich, denn Grenzziehungen bedeuteten, Diversität zu verkleinern. Beispielsweise meint Farkas (2012:66) über lehrende Erwachsenenbildner/innen in Ungarn, dass deren Profession aufgrund der Komplexität der Anforderungen nicht definiert werden könne: »This short list also indicates the complex nature of the profession of adult educators

however also the fact that this profession cannot really be defined.« Mitunter wird innerhalb der Forschungsliteratur festgestellt, dass Erwachsenenbildner/innen auch und vielleicht gerade deshalb so erfolgreich sind, weil sie sehr unterschiedlich und frei in ihrer Berufsausübung sind. Für Hartig (2009:223f) können auch weniger professionsnahe Erwachsenenbildner/innen als »erfolgreich« angesehen werden: Erwachsenenbildner/innen, die ihre Tätigkeit als »Liebhabertätigkeit« sehen, und »pädagogische Handwerker«, wie Hartig sie benennt, sind »erfolgreich« im Sinne von anpassungsfähig. Hartig meint, diese Personen würden dem gesamten Feld auch Vorteile verschaffen: »Sie bringen das Potential mit, die Etablierung der Erwachsenen- und Weiterbildung in unterschiedlichsten Systemen und Teilsystemen voranzubringen.« (Ebd.:224) Ähnliches sagt Nittel (2000) bezogen auf Berufskultur, wenn er die Vielfalt innerhalb der Erwachsenen- und Weiterbildung als Chance für Professionalisierung und gelingende Problemlösungen in einer komplexen Gesellschaft beschreibt:

»Nicht die Einheit, sondern die Vielfalt der in der Berufskultur vorherrschenden Fraktionen erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass in Zukunft die Stimme der erwachsenenpädagogischen Profession in der Gesellschaft gehört wird und die komplexen, teilweise widersprüchlichen Aufgabenstellungen gelöst werden.« (Ebd.:242)

Die Leistungen der mit lokalen Subkulturen verbundenen Erwachsenenbildner/innen für die Gesellschaft werden von der Erwachsenenbildungsforschung benannt und erscheinen aus Forschungssicht durch Standardisierungen bedroht. Jütte, Nicoll und Olesen (2011) problematisieren in ihrem Artikel »Professionalisation – the struggle within« »funktionale Parameter« wie Qualität, Kompetenz und Qualifikation, die in der aktuellen EU-Politik dominant werden und dies auch Nachteile für die Professionalisierung habe. Ein Nachteil liege darin, dass der kulturelle und inhaltliche Reichtum bestehender Erwachsenenbildung innerhalb der EU unsichtbar werde:

»The abstract notion of ›quality‹ of adult and continuing education tends to overshadow the questions over the possibilities afforded through the diverse histories and cultures that have given rise to the wealth of distinctive practices which constitute its ›qualities‹. [...] These are riches that have afforded educators and grad-

uates very specific and contextualised social roles when compared with those emerging from the traditional notion of profession.« (Ebd.:8)

Wenn berufliche Diversität positiv gesehen wird, bedeutet dies im Gegenzug, dass Standardisierung entsprechend skeptisch betrachtet wird. Strukturelle Professionalisierung jedoch ist ohne standardisierende Prozesse nicht denkbar. Wie oben bereits angedeutet, dürfte es in der Ambivalenz gegenüber struktureller Professionalisierung nicht nur darum gehen, Standardisierungen generell für schlecht zu befinden, sondern auch darum, von welchen Akteur/innen Standards gesetzt werden. Strukturelle Professionalisierung wird in der Regel von der Berufsgruppe, von einem Verband Berufsangehöriger selbst vorangetrieben. Berufsangehörige erarbeiten demnach selbst einen Standard für ihre eigene Profession, sie orientieren sich in der Folge daran und überwachen weiters die Einhaltung des Standards. Dieser Weg der Professionalisierung beinhaltet einen Aushandlungsprozess, bei dem sich ein Zentrum der Gestaltung formiert und dezentrale Elemente an Gewicht verlieren. Mitunter würden auch bislang der Erwachsenenbildung zugehörige Bereiche exkludiert werden müssen, so Forneck und Wrana (2005), die die Erwachsenenbildung feld- und diskurstheoretisch betrachten. Eine Profession muss sich – nach definierten Standards – von anderen beruflichen Praxen abgrenzen, sie muss daher in ihrem Entstehungsprozess Ein- und Ausschluss vornehmen, was auch Verzicht auf bisher bestehende Freiheiten bedeutet. Eben dieser Verzicht wird mitunter als bedrohlich wahrgenommen: »Aus einer spezifischen Perspektive des Feldes, die vornehmlich in der allgemeinen Weiterbildung mit ihren heterogenen Trägern weit verbreitet ist, scheinen systembildende Prozesse bedrohlich.« (Ebd.:209) Die Notwendigkeit, selbstbewusste Prozesse der Definition sowie des Ein- und Ausschlusses voranzutreiben, sieht Schlögl (2008) für Österreich sehr ähnlich:

»Klar muss auch sein, dass eine zunehmend professionalisierte Erwachsenen- und Weiterbildung künftig eine andere sein wird [...] – zum Preis, kein völlig integrierendes, sondern ein auf sachliche Argumente gestütztes, nachvollziehbares und selbstbewusstes, exkludierendes Modell zu sein.« (Ebd.:11-8)

»Systembildende Prozesse«, wie sie bei Forneck und Wrana benannt werden, können im professionstheoretischen Sinne als Aushandlungspro-

zesse einer sich professionalisierenden Berufsgruppe gesehen werden. In diesen Prozessen der strukturellen Professionalisierung wird es, ob implizit oder explizit, darum gehen, wer einen Standard erarbeitet und was der Standard beinhaltet. Die als Beruf ausgeübte Erwachsenenbildung trifft hier auf die bereits bekannten Faktoren, die Handlungsfähigkeit reduzieren: *Erstens* sind Erwachsenenbildner/innen selbst durch unterschiedlichste Interessenlagen gekennzeichnet: Was verbindet Personalentwickler/innen, Ein-Personen-Unternehmen am Trainingsmarkt und angestellte AMS-Berater/innen mit freiberuflichen und/oder nebenberuflichen Kursleitenden an Volkshochschulen? Das Wer ist also diffus und uneinheitlich, wenn der Begriff der Erwachsenenbildner/innen nicht eingegrenzt wird. *Zweitens* gibt es auf der Ebene der Anbietenden von Erwachsenenbildung, insbesondere den für Professionalisierung wichtigen gemeinnützigen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die Nähe zu weltanschaulichen und politischen Anbietern, zur Politik sowie zur Erwachsenenbildungsforschung, welche Einfluss ausüben und im Bereich der Professionalisierung aktiv sind.

Zusammengefasst stehen dem »Charme der Heterogenität« der Erwachsenenbildung, der nicht nur ihre Freiheit, sondern womöglich ihre Überlebensfähigkeit ausmacht, Erkenntnisse gegenüber, die genau darin Nachteile sehen. Dazu gehören unter anderem eine mangelnde strukturelle Verankerung des Berufs, mangelnde Sichtbarkeit und damit fehlende Anerkennung im öffentlichen Bereich sowie Ungeschütztheit vor professionsfremden Übergriffen, vor dem Zwang zu permanenter Anpassung und Veränderung. Indem sich die Erwachsenenbildung »voreilig« anpasst, verliert sie ihre Identität und wohl auch ihre Qualität, was wiederum Möglichkeiten struktureller Professionalisierung aushebelt. Hartig (2008:15) fasst die Diskussion der Forschung zusammen:

Es »[...] wird ein erwachsenenbildnerisches Professionsbewusstsein als notwendig erachtet, um professionsfremde Instrumentalisierungsversuche begründet zurückweisen zu können und gleichzeitig als Schutz vor einer permanenten und voreiligen Anpassung der Erwachsenenbildung an sich wandelnde gesellschaftliche Bedingungen begriffen.«

Gerade die Erwachsenenbildung reagiere immer noch schnell und direkt auf Neuerungen und Trends, »[...] sodass dies alle paar Jahre auch in neu-

en Tätigkeitsbenennungen sichtbar wird« (Schmidt-Lauff [2006], zitiert nach Hartig 2008:15).

Was die Stärke beruflicher Vielgestaltigkeit ausmacht, ist gleichzeitig ihre Schwäche, könnte man die bestehende Ambivalenz kurz zusammenfassen.

Sowohl eine professions-, als auch eine disziplininterne Lösung dieser Frage steht noch aus. Das vorliegende Kapitel hat es sich zur Aufgabe gemacht, die vorliegenden Widersprüche zu beleuchten und damit besser sichtbar zu machen. Die Ambivalenz ist dabei vorrangig als eine innerhalb der Disziplin auftretende beschrieben worden, sie tritt aber auch bei praktizierenden Erwachsenenbildner/innen, politisch Verantwortlichen oder Vertreter/innen von Anbieterorganisationen auf. Die Annahme ist, dass a) das Benennen von Positionen gegenüber Standardisierung und b) auch das schärfere Trennen von Akteur/innenebenen im Bereich Professionalisierung viel zur Klärung beiträgt.⁸ Der hier entwickelte Ansatz eines neuen Professionskonzeptes, welches sowohl strukturelle als auch offene und flexible Elemente enthält, verbindet beides – Heterogenität sowie Standardisierung und strukturelle Verankerung – miteinander.⁹ Dieses Konzept wurde zwar vorrangig aus Erkenntnissen der Berufs- und Professionsforschung heraus und weniger aus der Erwachsenenbildungsforschung heraus entwickelt, es könnte jedoch zur Lösung der »Standardisierungsfrage« innerhalb der Erwachsenenbildung beitragen, indem sich die Erkenntnis durchsetzt, dass Standardisierung von Vorteil ist, diese aber auch Freiräume, flexibel zu gestaltete Bereiche zulassen muss, dies könnte man als Standardisierung mit Begrenzung bezeichnen.

8 | Zu b) ist zu sagen, dass die Akteur/innenebenen häufig verschwommen sind. Aus diesem Grund wird im Kapitel 4 eine Typologie vorgestellt, welche erlaubt, Akteur/innenebenen der Professionalisierung zu beschreiben und zu kategorisieren.

9 | Vgl. dazu das Kapitel 3.3.

3. Traditionelles und neues Berufs- und Professionsverständnis

»Der Kampf des Alten, Bestehenden, Beharrenden mit Entwicklung, Aus- und Umbildung ist immer derselbe. Aus aller Ordnung entsteht zuletzt Pedanterie; um diese los zu werden, zerstört man jene, und es geht eine Zeit hin, bis man gewahrt wird, dass man wieder Ordnung machen müsse. Klassizismus und Romantizismus, Innungszwang und Gewerbefreiheit, Festhalten und Zersplittern des Grundbodens: es ist immer derselbe Konflikt, der zuletzt wieder einen neuen erzeugt. Der größte Verstand des Regierenden wäre daher, diesen Kampf so zu mäßigen, dass er ohne Untergang der einen Seite sich ins Gleiche stellte [...].«

GOETHE 2008:520

Wer sich im Bereich Begriffsgeschichte zu Profession und Beruf kundig macht, erfährt spannende historische Einordnungsmöglichkeiten, welche uns heute Orientierung darüber geben, dass die Begriffe Beruf und Profession zutiefst in die europäische – auch christliche – Tradition eingewoben sind. Im Folgenden werden als kurzes Intro die drei deutschen Wörter Beruf, Profession und Arbeit mit ihrer Herkunft vorgestellt (Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus 2001):

- Wortherkunft »Beruf«: mhd. beruof – »Leumund«, die nhd. Bedeutung hat Luther geprägt, der das Wort in der Bibel zunächst als »Berufung« durch Gott für griech. klesis, lat. vocatio gebrauchte, dann auch für Stand und Amt des Menschen in der Welt, die schon Meister Eckart als göttlichen Auftrag erkannt hatte. Dieser ethische Zusammenhang von Berufung und Beruf ist bis heute wirksam geblieben,

wenn das Wort jetzt auch gewöhnlich nur die bloße Erwerbstätigkeit meint.

- Wortherkunft »Profession«: »Beruf, Gewerbe«: Das Fremdwort wurde im 16. Jhd. aus gleichbed. frz. *profession* entlehnt, das auf lat. *professio* »öffentliches Bekenntnis« (zum Beispiel zu einem Gewerbe) zurückgeht.
- Wortherkunft »Arbeit«: Das gemeinerm. Wort mhd. *ar(e)beit*, ahd. *ar(a)beit* ist wahrscheinlich eine Bildung zu einem im germ. Sprachbereich untergegangenen Verb mit der Bed. »verwaist sein, ein zu schwerer körperlicher Tätigkeit verdingtes Kind sein«. [...] Das Wort bedeutete noch bis in das Nhd. hinein »schwere körperliche Anstrengung, Mühsal, Plage«. Den sittlichen Wert der Arbeit als Beruf des Menschen in der Welt hat Luther mit seiner Lehre vom allgemeinen Priestertum ausgeprägt. Er folgte dabei Ansätzen zu einer Wertung der Arbeit, wie sie sich in der Ethik des Rittertums und in der mittelalterlichen Mystik finden. Dadurch verlor das Wort Arbeit weitgehend den herabsetzenden Sinn »unwürdige, mühselige Tätigkeit«. Es bezeichnete nun die zweckmäßige Beschäftigung und das berufliche Tätigsein des Menschen.

Beruf, Profession und Arbeit können als kulturelle Erscheinungsformen einer je historisch verfassten Gesellschaft verstanden werden. Die Berufsidee lässt sich schon in der Reformationszeit nachweisen, der Begriff Beruf verdrängte die vorherigen Begriffe Gewerbe und Stand jedoch erst spät, nämlich im 20. Jahrhundert (Fürstenberg 2013:40). Dabei wurde im deutschsprachigen Raum ein sehr weitentwickeltes Berufsbildungssystem etabliert, welches im Weiteren als Referenzpunkt dienen soll, da das typische Berufskonzept Deutschlands zum Großteil auch für Österreich gilt. Aber auch für ganz Mitteleuropa gilt laut Fürstenberg (2013:41), dass Beruf die »Kulturform der Arbeit« ist und sich »funktionale und Statusaspekte der Berufswirklichkeit vermischen«. In diesem Sinne ist sowohl Beruf als auch Profession etwas *Gemachtes*. Mejsstrik, Wadauer und Buchner (2013) sprechen daher von der »Erzeugung des Berufs« und erläutern, es könne kein einheitliches Bild von Beruf vorausgesetzt werden, vielmehr gebe es sehr viele verschiedene Konzepte. Gesamtgesellschaftliche Werte spiegeln sich in den Kulturen der Berufstätigkeit. Wie Arbeit, Beruf und Profession gesehen werden, ist ein Teil gesamtgesellschaftlicher etablierter Sichtweisen:

»Shared cultural norms have a profound impact at the way that individuals construct, perform, and relate to employment, as well as on how work is viewed. What motivates us to work: financial necessity or personal fulfilment? What constitutes high- or low-status work? How important is it to be employed? At what age will we retire? How will we feel if we are laid off?« (Smith 2013:145)

Für Fürstenberg (2013:41) ist Beruf die etablierte »Kulturform der Arbeit«. Die Berufsidee ist Teil des Leitbildes einer »Berufsgesellschaft«. Diese Berufsgesellschaft stellt darauf ab, dass in der Gesellschaft eine normative Erwartung an den Einzelnen existiert zu arbeiten. Berufstätigkeit kann also nicht nur als »äußerlicher Zwang« betrachtet werden, sondern auch als Überzeugung, durch Eigenleistung persönliche Lebensziele erreichen zu können. Die Berufsidee steht zentral für diese Entwicklung (Fürstenberg 2013:39f). Von Kurtz (2005:48) wird Beruf als »Brücke zur Gesellschaft«, als eine Art »Bindeglied zur Sozialstruktur« interpretiert. Der Beruf bietet dem Individuum die Möglichkeit, über sich selbst hinauszugehen, an gesellschaftlicher Wertschöpfung teilzuhaben. Über berufliche Beziehungen werden Netzwerke geknüpft, Anerkennung erlangt, Ehen gestiftet, Gratifikationen ebenso vergeben wie Druck und Benachteiligungen erlitten. Beruf stellt für Menschen »eine höchst bedeutsame Basis ihrer sozialen Identität dar« (ebd.:49). Smith (2013:145f) teilt die Bedeutung von Arbeit für das Individuum in drei Wertetypen ein: Arbeit erfüllt die Werte soziale Teilhabe, Selbstverwirklichung und materielle Werte.

Aus Sicht von Beck, Brater und Daheim (1980:41) bietet die Berufsform für den Berufstätigen Schutz vor Dequalifizierung, Konkurrenz und Ausbeutung. Erst durch die Definition von Berufen werde die Individualisierung der Anbieter/innen von Arbeitskraft gegenüber Abnehmer/innen¹ (etwa Betrieben) aufgehoben. Der freie privatwirtschaftliche Markt wird dadurch unterbrochen. Auf Seiten des Anbieters von Arbeitskraft, in unserem Fall des/der Erwachsenenbildner/in, ist es von Interesse einerseits Qualifikationen auszubilden, die in möglichst vielen Betrieben einsetzbar sind, andererseits muss die Qualifikation auch spezifisch und

1 | An dieser Stelle wird bewusst die gängige Form Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen nicht verwendet, weil betont werden soll, dass »Arbeitnehmer/innen« nicht nur Nehmende sind, sondern auch Gebende, nämlich Gebende ihres Arbeitsvermögens.

unersetzbar sein, so dass die Konkurrenz reduziert ist. Eben das gewährleisten Berufe und Berufsverbände:

»Die Institutionalisierung beruflicher Teilarbeitsmärkte wirkt also der arbeitsmarktimmanenten Dynamik der Individualisierung entgegen, puffert den einzelnen bis zu einem gewissen Grad gegen die Konsequenzen unmittelbarer Marktschwankungen ab und ermöglicht so überhaupt erst subjektiv eine kontinuierliche Berufsperspektive und -planung. Zugleich ist mit dieser Institutionalisierung für die einzelnen Arbeitenden eine zentrale Entlastung verbunden, indem auf diese Weise ein normativ-rechtlich verpflichtendes Fundament geschaffen wird, auf das sie sich als Orientierungsrahmen und Richtschnur bei individuellen Vertragsabschlüssen beziehen und berufen können und das sie bis zu einem gewissen Grad gegen Willkürlichkeiten der betrieblichen Arbeitskräftepolitik schützt.« (Beck/Brater/Daheim 1980:80)

Üben Erwachsenenbildner/innen einen traditionellen Beruf aus? Im folgenden Unterkapitel wird behandelt, ob Erwachsenenbildner/in ein Beruf ist. Dabei gilt: Obwohl es in dieser Arbeit vorrangig um Professionalisierung geht, wird Verberuflichung mitbehandelt. Jede Profession ist gleichzeitig ein Beruf, nicht jeder Beruf ist jedoch eine Profession. Als Profession werden meist Berufe mit besonders anforderungsreichen Ausbildungen und Qualifikationen beziehungsweise akademische Berufe bezeichnet (Kurtz 2001:12). Kurtz (2005) unterscheidet Beruf von Profession aufgrund der Pluralität der Berufszugänge, nur Professionen seien an ein eng und eindeutig definiertes Zugangsprozedere gebunden:

»Jede Profession beinhaltet zugleich auch die Form Beruf. [...] Heute ist es mehr als ungewöhnlich, wenn eine Ausbildungsform nur noch für einen festen Beruf qualifiziert: Betrachtet man das ganze Spektrum von einfachen Tätigkeiten bis hin zur hochqualifizierten Wissensarbeit, finden sich eher Formen loser Koppelung zwischen beiden Seiten [Ausbildung und Berufsausübung, Anm. P.H. St.]. Anders verhält es sich bei der Ausbildung für Professionen, die auf ein ganz bestimmtes klar abgegrenztes Berufsfeld, wie etwa den Beruf des Arztes oder den Beruf des Lehrers, vorbereitet.« (Ebd.:135)

Vor einer Überbetonung der Unterscheidung zwischen Beruf und Profession warnen van Maanen und Barley (1982). Für ihre Untersuchungen von Berufen innerhalb von Organisationen erscheint den Autoren die

Unterscheidung irrelevant und allzu theoretisch aufgeladen. Sozialforscher/innen sollten der Behauptung von (angeblichen) Professionen nicht zu viel Glauben schenken. Die Prozesse des Gewinnes von Selbstkontrolle in der beruflichen Praxis sind für die Autoren bei Berufsgruppen und Professionen sehr ähnlich:

»Second, and far more important, the professions are not to be considered as a class apart from other occupations. The notion of a profession is one of those seemingly natural concepts fraught with unexamined ideological baggage that has penetrated much organizational and occupational research. Too often researchers simply accept a profession's own definition and image of itself without examining what uses are to be found behind such definitions and images. Third and finally, the process of professionalization must be understood as but one path by which occupational communities may gain self-control. There are no fundamental distinctions to be found between a profession and an occupation which are inherent in the work itself.« (van Maanen/Barley 1982:50)

Für Bestimmungen darüber, ob Erwachsenenbildner/in ein Beruf ist, werden im Folgenden bestehende Definitionen der Berufssoziologie und der angewandten Berufsforschung herangezogen. Dazu werden zunächst (1) die von der Berufssoziologie festgehaltenen Merkmale von Berufen herangezogen, dann (2) die Definitionen von Ausbildungsberuf und Beschäftigungsberuf gegenübergestellt und schließlich (3) die aktuelle Definition von CEDEFOP (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) aufgeführt.

Merkmale traditionell verstandener Berufe aus der Berufssoziologie

1. Standardisierte Ausbildung (Pahl 2013:18, Beck/Brater/Daheim 1980:19f)
2. Gesellschaftliche Einbettung und Definition ihres Status; »Berufsprestige« (Pahl 2013:18)
3. Orientierung für Berufstätige, berufliche Identität; Beruf stellt für Menschen »eine höchst bedeutsame Basis ihrer sozialen Identität dar« (Kurtz 2005:49)
4. »Aufstiegsleitern« (Pahl 2013:18)
5. Spezielle Tätigkeitsfelder und Qualifikationen (Pahl ebd.)

6. Geregelte Erwerbschancen durch Einsatz des Berufes in diversen Betrieben (Beck/Brater/Daheim 1980:20)

Wer diese sechs Merkmale mit der Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen vergleicht, kommt zu dem ersten Ergebnis, dass viele der genannten Punkte sich auch in der erwachsenenbildnerischen Praxis wiederfinden. Folgende Merkmale lassen sich zwar finden, jedoch nicht verbindlich und nicht überall:

- Aufstiegsleitern (Punkt 4) dürfte es nur in einzelnen Organisationen geben
- Geregelte Erwerbschancen durch den Einsatz in diversen Betrieben (Punkt 6)
- Spezielle Tätigkeitsfelder und Qualifikationen, die definiert sind (Punkt 5)
- Erlebte berufliche Identität als Erwachsenenbildner/in (Punkt 3), dies wohl selten, und vor allem in traditionellen Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Folgende Berufsmerkmale finden sich nicht:

- Ein *gesamtgemeinschaftlich sichtbarer Status und Berufsprestige* (Punkt 2): »Das Kernproblem der Weiterbildner ist ihre mangelnde öffentliche Sichtbarkeit [...]«, meinen Nittel und Schütz (2013:126). Auch für Österreich stellt Gruber (2006:184) fest: »Die Profession kommt in der bildungspolitischen Diskussion und öffentlichen Meinung in Österreich nicht vor.«
- Eine *standardisierte Ausbildung und Zugangsbedingung* zur Berufstätigkeit (Punkt 1) gibt es ebenfalls nicht (Lenz 2005:51f). Pointiert meint Brugger dazu (zitiert nach ebd.:52): »Erwachsenenbildner/innen sind sozial und politisch engagierte Personen, die mit ihren persönlichen Voraussetzungen dem entsprechen, was die Einrichtungen der Erwachsenenbildung von ihnen verlangen [...]«.

Ausbildungsberuf – Beschäftigungsberuf

Eine weitere berufspädagogische Bestimmungsschablone ist jene von Ausbildungs- und Beschäftigungsberuf. Rauner (2013) definiert »Ausbildungsberuf« als Beruf, dessen Ausbildung durch das Berufsbildungsge-

setz geordnet ist (ebd.:159). Ein »Beschäftigungsberuf« wiederum ist »jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen einer Person [...], welche für sie Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance ist.« (Kurtz 2001:11, den Soziologen Weber heranziehend). Beruf ist in dieser Definition durch die Möglichkeit eines kontinuierlichen Erwerbs gekennzeichnet. Laut Nittel und Schütz (2013:115f) gibt es für Erwachsenenbildner/innen keinen eindeutigen »Leitberuf« beziehungsweise kein »Leitberufsbild« und damit keine verbindliche Ausbildung. Demnach ist berufssoziologisch gesprochen Erwachsenenbildner/in kein »Ausbildungsberuf«. Tatsächlich bestreiten jedoch viele Erwachsenenbildner/innen ihren gesamten Erwerb im Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung, sie müssen hier Leistungen erbringen und sind spezialisiert. Es handelt sich beim Beruf der Erwachsenenbildner/in um einen Beschäftigungsberuf, weil der Markt und die Branche immer größer werden.

CEDEFOP-Definition

CEDEFOP definiert »Ausbildungsberuf/reglementierter Beruf« in der »Terminology of European education and training policy«:

»Eine berufliche Tätigkeit oder eine Gruppe beruflicher Tätigkeiten, deren Aufnahme oder Ausübung (oder eine der Arten der Ausübung) direkt oder indirekt durch Rechts- oder Verwaltungsvorschriften an den Besitz bestimmter Berufsqualifikationen gebunden ist.« (CEDEFOP 2014:214)

Gemessen an dieser Berufsdefinition, die auf Reglementierung und Rechtsvorschriften referiert, ist Erwachsenenbildner/in in den allermeisten Fällen kein Beruf. Einschränkend hierzu ist jedoch für Österreich zu ergänzen: Es gibt Sektoren der Erwachsenenbildung, in denen Reglementierungen bestehen. Ein Beispiel hierfür ist das österreichische *Arbeitsmarktservice* (AMS), welches für Trainer/innen dezidierte Vorgaben hat. Im Falle des AMS referieren diese Reglementierungen sprachlich jedoch nicht auf Erwachsenenbildner/innen, sondern vielfach auf Trainer/innen. Dezidierte kollektivvertragliche Reglementierungen für »Beschäftigte in privaten Einrichtungen der Erwachsenenbildung« gibt es in Österreich beispielsweise auch seit Bestehen der BABE (Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen). Die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung in den Bereichen Nachholen von Abschlüssen des formalen Bildungssystems (Hauptschulabschluss, Studienberechtigung,

Berufsreifeprüfung, Lehrabschluss auf dem zweiten Bildungsweg etc.) und die tertiäre Weiterbildung unterliegen seit ihrem Bestehen gesetzlichen Reglementierungen (Bundesministerium für Bildung 2015, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung o.J.c). Weiters setzt die seit 2012 bestehende Einrichtung »Initiative Erwachsenenbildung« einen Standard für Angebote im Bereich von Basisbildung oder Grundkompetenzen und Pflichtschulabschluss. Angebote müssen, um gefördert zu werden, unter anderem definierte Anerkennungskriterien erfüllen, zum Beispiel die Qualifikation des Personals (Initiative Erwachsenenbildung o.J.:11ff). Zusammengefasst ist Erwachsenenbildner/in verglichen mit traditionellen berufssoziologischen Bestimmungen von Beruf

- kein Ausbildungsberuf,
- teilweise ein Beruf im Sinne von Beschäftigungsberuf,
- in den allermeisten Fällen kein Beruf im Sinne gesetzlicher Reglementierung, wenngleich solche in manchen Sektoren der Erwachsenenbildung bestehen.

Handelt es sich beim Beruf der Erwachsenenbildner/in um eine traditionell verstandene Profession? In der Professionsforschung ergibt sich eine Schwierigkeit für europäische und deutschsprachige Forschung aus der Tatsache, dass ihr Ursprung in den USA liegt, wo es eine andere Berufstradition und ein anderes Berufsverständnis gibt (Mieg 2003:11ff, Kurtz 2005:36). Im deutschsprachigen Raum findet sich mit der Tradition des reglementierten dualen Berufsbildungssystems eine Voraussetzung, die international nicht gegeben ist. Im Vergleich zu den USA etwa besteht daher laut Voß (1994:136) weniger die Notwendigkeit, Kriterien für ethisch hochstehende Berufsausübung zu systematisieren. Dieser unterschiedlichen gesellschaftlichen Einbettung von Beruf und Profession entspricht ein unterschiedliches Professionsverständnis: Professionen in den USA werden generell freier verstanden als in Europa. In der anglo-amerikanischen Berufswelt bezeichnet *professions* organisierte Berufsgruppen mit relativ großer Autonomie. Die Berufssoziologie hat für diesen Prozess des Gewinns an Einheitlichkeit, Selbstkontrolle und Autonomie gegen Eingriffe von außen den Begriff »professionelle Schließung« eingeführt (Abbott 1988, Mieg 2003).

Die deutschsprachige Auseinandersetzung mit Professionen fokussiert laut Kurtz (2003:97) weniger auf professionelle Schließung als auf

das Zusammenspiel zwischen Wissenschaft und Praxis sowie auf den staatlichen Einfluss. Es ist jedoch interessant zu sehen, dass dennoch die Definitionen für Professionen heute sehr ähnlich sind. Laut Smith (2013:643f), die den US-amerikanischen Zugang repräsentiert, sind Professionen Berufe, die sich durch eine gehobene Ausbildung, exklusives Wissen und Gemeinwohlorientierung auszeichnen (»service orientation, that encourages professionals to put the public interest before their own«), staatliche Regulierung existiert ebenso wie ein limitierter Zugang zu dieser Tätigkeit. Nach dem deutschen Berufssoziologen Kurtz (2005:35f) weisen klassische Professionen die Merkmale wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen, lang andauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau, einen Code of Ethics, ein exklusives Handlungskompetenzmonopol, gemeinnützige Funktionen, Autonomie bei der Berufsausübung und Selbstkontrolle auf.

Der Tätigkeitsbereich traditionell verstandener Professionen ist immer in einer beruflichen Praxis verankert, in der die Interaktion mit Menschen im Zentrum steht. Professionen sind nach Stichweh (1987) typischerweise mit der Hilfe zur Bewältigung von kritischen Schwellen und Gefährdungen menschlicher Lebensführung beschäftigt. Sie unterstützen Menschen in Situationen, »deren Kontrolle außerhalb der Handlungsmöglichkeiten der Normalperson liegt, so daß die Vermittlung, Intervention und Hilfe eines Experten gesucht wird« (ebd.:227f). Wichtig ist jedoch auch, dass die Problemdefinition fast ausschließlich in der Hand der Angehörigen einer Profession liegt (ebd.:229). Dieses Machtgefälle in der Interaktion zwischen den Professionsangehörigen und den Klient/innen führt zur Forderung, dass Angehörige einer Profession ein »Dienstideal« (Wilensky 1972:211) haben, welches besagt, dass sie verantwortungsvoll handeln und Eigennutz hinter die Ausübung ihrer professionellen Tätigkeit zurückstellen. Genau auf dieses Verständnis von Professionen nimmt auch Nittel (1997:75) Bezug, wenn er meint, Erwachsenenbildung sei als Profession nicht ohne ein Ideal von Gemeinnützigkeit zu denken. Erwachsenenbildung hat es im Unterschied zu bürokratischen und privatwirtschaftlichen Bereichen ähnlich wie Mediziner/innen, Rechtsanwalt/innen oder Priester/innen mit Klient/innen zu tun, also nicht mit Kund/innen und auch nicht mit Bittsteller/innen.

»In der in Deutschland als einschlägig bezeichneten Literatur [...] werden Professionen als besonders ausgewiesene, zumeist akademische Berufe definiert, die

ein bestimmtes Verhältnis nach innen (Korpsgeist) aufweisen, Dienstleistungen für ihnen anempfohlene Menschen erbringen, systematisch erzeugtes Wissen auf außeralltägliche Probleme anwenden und ihr Handeln dem Gemeinwohl unterordnen.« (Nittel 2003:23)

Wie sieht nun die Diagnose für Erwachsenenbildner/innen bezüglich der Frage aus, ob sie als klassisch verstandene Profession gelten können? Das Bild, das sich im Folgenden – für Österreich – kursiv aufzeigen lässt, ist eines, welches keine eindeutigen Schlüsse zulässt. Es gibt Merkmale einer klassisch verstandenen Profession der Erwachsenenbildung in Österreich, jedoch betreffen diese nie alle Erwachsenenbildner/innen. Und wenn es diese Merkmale gibt, so liegen sie mitunter quer zur Professionstheorie: Beispielsweise wird die berufliche Interessensvertretung in Österreich stark von Anbieterinstitutionen wahrgenommen und nicht von den Berufsvertreter/innen in ihrer Rolle als Arbeit- und Auftragsnehmende. Betrachtet man die weiter oben genannten klassischen Merkmale von Professionen, so entspricht die Berufspraxis von Erwachsenenbildner/innen nicht einer Profession. Es fehlen ihr folgende durchgängig vorhandene Merkmale:

- Akademische Bildung
- Eigene Berufsvertretung
- Autonomie und Selbstkontrolle
- Hoher gesellschaftlicher Status
- Einheitliches Berufsbild
- Exklusives Handlungskompetenzmonopol

Erwachsenenbildner/innen weisen jedoch einzeln oder in Untersektoren der Erwachsenenbildung Merkmale klassischer Professionen auf:

- Wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen in Form von einschlägigen Lehrstühlen an Universitäten und Ausbildungen auf akademischem Niveau. Es existiert also ein wissenschaftlicher Fundus, auf den zurückgegriffen werden kann.
- Tätigkeitsbereich besteht aus gemeinnützigen Funktionen.²

2 | Der Unterschied zwischen einer privatwirtschaftlichen Profitorientierung und einer gemeinnützigen Orientierung in der (erwachsenenbildnerischen) Professionsausübung bekommt vor diesem Hintergrund eine besondere Bedeutung.

- Selbstkontrolle durch Berufsverbände, Interessenvertretung ist teilweise vorhanden.³
- Ansätze eines exklusiven Handlungskompetenzmonopols, das sich aus der Existenz von Verträgen zwischen Anbieterverbänden und Ministerium erschließt, sowie eines eigens ausgewiesenen Politikbereichs der Erwachsenenbildung sind vorhanden.⁴

Nach dieser ersten kursorischen Einordnung von Erwachsenenbildung als mögliche klassisch verstandene Profession soll noch eine grundlegende Kritik am klassischen Professionsverständnis angebracht werden, die aus Sicht der Geschlechterforschung unerlässlich ist. Was nach Wetterer (1993:20ff) unbelichtet bleibt, ist, dass die historische Quelle dieses klassischen Professionsverständnisses Berufe und »Verbindungen« sind, die nur Männern vorbehalten waren.⁵ Dementsprechend sind die Werte und Basisannahmen, die zu klassischen Professionen gehören und die zum Teil bis heute Wirkung haben, auf ihren Zusammenhang mit Geschlecht

3 | Für Österreich vgl. dazu Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.b). Auf dieser Website werden nationale Interessenvertretungen gelistet. Deren Formalisierungs- und Institutionalisierungsgrad ist unterschiedlich stark ausgeprägt und die Selbstkontrolle dementsprechend nivelliert. Darüber hinaus werden dort nicht nur Erwachsenenbildner/innen als Auftrag- und Arbeitnehmer/innen erfasst, sondern auch Erwachsenenbildungsverbände, die zwar die »Interessen der Erwachsenenbildung« vertreten, dies aber auch und vor allem in der Rolle von Anbieter/innenverbänden (und damit in der Rolle von Arbeit- und Auftraggeber/innen für Erwachsenenbildner/innen).

4 | Für Österreich vgl. dazu das Förderungsgesetz (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung o.J.a).

5 | Vgl. dazu auch Nuissl (1997:14): »Berufe sind von ihrer Entstehungsgeschichte her männlich. Im ›Orbis pictus‹ von Comenius (aus dem Jahre 1779) sehen wir etwa Bilder vom Schneider (Sartor) und vom Schuster (Sutor), andererseits aber Bilder von dem ›Gewerbe‹ (Testura) und der ›Leinwand‹ (Lintea). In den beiden letzten Fällen handelt es sich um weibliche Berufe: Weberin und Wäscherin. Die Frauen sieht man auch auf den Bildern. Diese Berufe werden aber mit dem Gegenstand bezeichnet. Die Beziehung zwischen Mensch und bearbeitetem Gegenstand hat also auch eine gesellschaftspolitische Dimension, die Herrschaft und Unterdrückung, Freiheit und Macht enthält.«

und Hierarchie zu befragen. Können klassische Bestimmungen von Profession und Beruf auf die aktuelle Arbeit und Berufstätigkeit einfach umgelegt werden? Folgt man Wetterer, müsste man dies wohl mit Nein beantworten, sicher jedoch werden die historische Entwicklung eines Berufs und die Geschlechterlagen darin nochmals interessanter. Wetterer (1993:82) analysiert die historische Entwicklung von Berufen und stellt fest, die Aufwertung von Berufen sei männlich annotiert und die Abwertung weiblich. Durch die anhaltende Verbindung bestimmter Formen von Beruflichkeit mit Männlichkeit oder mit Weiblichkeit entsteht die »Konstruktion einer berufsspezifischen Geschlechterdifferenz«, welche im Nachhinein natürlich oder sachlich notwendig erscheint:

»Die Aufspaltung eines zunächst einheitlichen Tätigkeitsfeldes in einen hochqualifizierten und männlich annotierten Teil einerseits, einen minder- oder dequalifizierten und weiblich annotierten Teil andererseits stellte ein Muster dar, das sich fortan in vielen Berufsbereichen durchsetzte und das noch heute stets dort zu beobachten ist, wo etwa durch die Einführung neuer Technologien neue Berufsfelder erschlossen werden. Dabei tritt die Sachlogik, der diese Aufteilung oberflächlich betrachtet zu entsprechen scheint, stets auch als je berufsspezifische Konstruktion der Geschlechterdifferenz in Erscheinung, während unter der legitimatorischen Oberfläche, in Prozessen sozialer Schließung, die Verteilung ökonomischer Ressourcen und Zugriffschancen verhandelt wird. Und dabei verstärkt sich mit der Vielzahl der Fälle, die dem einmal etablierten Beispiel folgen, nicht zuletzt der Eindruck einer geschlechtsspezifischen Ausdifferenzierung von Fähigkeiten und Berufsneigungen, der dann im jeweils nächsten Schritt als quasi empirische Vorgabe in weitere Prozesse der Konstruktion einer berufsspezifischen Geschlechterdifferenz eingebracht werden kann.« (Ebd.)

Im Falle der Erwachsenenbildung, in der aktuell zu einem Großteil Frauen tätig sind (Venth 2006), und ihrer strukturellen Professionalisierung ist die Geschlechterfrage von höchster Relevanz. Gieseke bringt dies in aller Schärfe auf den Punkt.

»Weiterbildung/Erwachsenenbildung ist gleichsam die Frau im Bildungssystem, sie ist so postmodern, aber sie begreift sich selbst nicht, sie hat ihre sich selbst stärkende Performance nicht abgeliefert. Sie war in ihrer Vielgliedrigkeit zu wenig selbstreferentiell. Man macht sie unsichtbar und nutzt ihre Leistungen.« (Gieseke 2001:79)

Diese Anmerkungen mögen an dieser Stelle genügen, um aufzuzeigen, dass das Konzept von Beruf und Profession aus geschlechtersensibler Perspektive hinterfragt werden muss. Es muss aber auch die Geschlechterdimension einer Erwachsenenbildung, die sich professionalisiert, diskutiert werden. Abgesehen von der Kategorie Geschlecht ist bei Prozessen der Professionalisierung über weitere gesellschaftliche Strukturfaktoren zu sprechen, weil diese einen bestimmenden Faktor in Durchsetzungsprozessen darstellen, etwa Ethnie, Alter und »Klasse« der Gruppe, welche sich professionalisieren will. Im Folgenden wird die Entstehung von Berufen und Professionen auch unter diesem Gesichtspunkt beleuchtet.

3.1 DIE ENTSTEHUNG VON BERUFEN UND PROFESSIONEN

Die Entstehung von Berufen, die Festlegung ihrer Inhalte (zugehörige Qualifikationen, Tätigkeitsprofil) sowie die Abgrenzung zu anderen Berufen sind keine naturwüchsigen Tatsachen, sondern – wie Beck, Brater und Daheim (1980:42) zeigen – (politisch) hergestellt und veränderbar. Diese Tatsache in den Blick zu nehmen, kann erhellend und hilfreich sein. Die Berufsgestaltung ist aufs Engste mit gesellschaftlicher Segmentierung und Ungleichheit verbunden:

»Wie die Berufsform ganz allgemein sich aus den Verkaufs- und Konkurrenzkonflikten der Arbeitskraftanbieter am Arbeitsmarkt herausgebildet hat, so kann auch die Entstehung der Einzelberufe nicht unabhängig von diesen strukturellen Interessenlagen und -konflikten gesehen werden [...].« (Ebd.:71)

Es ist kein Zufall, dass ein gesamtgesellschaftliches Milieu bestimmte Tätigkeitsfelder mit spezifischem Status zu etablieren vermag. Einzelne »Reproduktionsmilieus« mit ihrer spezifischen Interessenslage und spezifischen Fähigkeiten kennzeichnen und »schaffen« einzelne Berufe. Berufsschneidungen⁶ und Kompetenzprofile sind nur zum Teil sachlich begründet. Sachaspekte sind bei der Entstehung von Berufen weniger tragend, als sie erscheinen, »sachlich-technische Argumente« der Berufs-

6 | Berufsschneidungen sind Grenzen zwischen verschiedenen Berufen, die anhand von Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen gezogen wurden. Daraus ergibt sich eine gesellschaftliche Berufsdifferenzierung und Arbeitsteilung.

entstehung müssen daher nicht zuletzt in ihrer Legitimation herstellenden Dimension gesehen werden (ebd.:42). Und wenn einzelne »Reproduktionsmilieus« Berufe und Professionen vorantreiben, so entspricht der Status des Geschaffenen ihrem eigenen Status (ebd.:44). Der Status eines Berufs korreliert daher nicht so sehr mit der gesellschaftlichen Bewertung seiner Funktion, sondern mit den Zuschreibungen zu einer spezifischen Schichtzugehörigkeit der Berufsinhaber/innen. Hier zeigt sich der gleiche Gedankengang wie bei der Geschlechterzuordnung und Bewertung beruflicher Tätigkeiten (Wetterer 1993:82): Während Wetterer die gesellschaftliche Bewertung von Berufen als an Geschlechterkonstruktionen gebunden betrachtet, wird sie von Beck, Brater und Daheim (1980) als an »Milieu, Schicht und Status« einer gesellschaftlichen Gruppe gebunden verstanden.

Dass die Entstehung von Berufen ein Durchsetzungsprozess ist, wurde bereits in diesem Kapitel erläutert. Es wurde die Entstehung von Professionen als »Aushandlungsprozess« (Kraus 2012:38) dargestellt. Kraus, die sich mit der Erwachsenenbildung auseinandersetzt, greift zur Veranschaulichung Nittel (2000) auf, der sich mit gesellschaftlichem Mandat (dem Auftrag) und gesellschaftlicher Lizenz (der Berechtigung) beschäftigt. Für Nittel ist es eindeutig, dass die Erwachsenenbildung ein *breites* Mandat und eine (zu) *enge* Lizenz habe (ebd.:29ff und 218ff). Die Erwachsenenbildung verfügt also über breite Zuständigkeiten und wenige dezidierte Berechtigungen dazu, eine Dienstleistung exklusiv erbringen zu dürfen. Gelingende Professionalisierung würde bedeuten, Mandat und Lizenz in größere Übereinstimmung zu bringen. Das gesellschaftliche Mandat, der Zuständigkeitsbereich (das professionell begleitete Lernen Erwachsener) wäre zu diskutieren, der Tätigkeitsbereich müsste definiert, womöglich begrenzt und in seiner hohen Bedeutung für die Gesellschaft festgelegt werden. Das Einführen einer Lizenz, also die Berechtigung exklusiver Erfüllung eines gesellschaftlichen Bedarfs, muss von einer Gruppe von Professionsvertreter/innen vorangetrieben werden. »Grundlegend sind vielmehr gesellschaftliche Aushandlungsprozesse, die bereits bei der Frage beginnen, was als ein gesellschaftliches Zentralproblem angesehen wird und was nicht, und auch die Frage beinhalten, welche Gruppe mit ihrer Bearbeitung mandatiert und wie sie lizenziert wird«, so Kraus (2012:38).

Abbildung 1: T-Shirt als Beispiel für Berufe im Kampf um Anerkennung



Quelle: Thomas Ryczek: Internetseite, mit T-Shirts mit »lustigen Sprüchen« (<http://lustige-sprueche-t-shirt.de/vom> 26.2.2018)

Im Folgenden werden vier Konzepte der Berufssoziologie vorgestellt, die die Mechanismen der Entstehung und Durchsetzung neuer Berufe und Professionen beschreiben. Sie geben eine noch genauere Orientierung darüber, wie Professionalisierung und Durchsetzung einer strukturell verankerten Profession in einzelnen Schritten zu denken sind: 1) Stadien der Durchsetzung einer Profession nach Wilensky, 2) Vier berufspolitische Strategien laut Beck, Brater und Daheim, 3) Kontinuierlich höherer Systematisierungsgrad bei der Entstehung von Professionen nach Hartmann und 4) Professionalisierung durch Disziplinbildung nach Stichweh.

1) Stadien der Durchsetzung einer Profession nach Wilensky

Wilensky untersucht die Entwicklung von Professionen in den USA. Er zeichnet in seinem Aufsatz »Jeder Beruf eine Profession?« nach, was Muss-Bestandteile einer Profession sind und teilt die Dynamik der Durchsetzung einer Profession in Stadien ein (Wilensky 1972:202f):

- a. Zusammenfassung der Berufsfunktion zu einem Hauptberuf
- b. Einrichtung von Ausbildungsstätten, anfangs durch Pionier/innen unter den Berufsangehörigen oder Klient/innen, seltener Berufsorganisationen⁷
- c. Bildung von Berufsverbänden, hier beobachtet Wilensky in seinen Untersuchungen interessanterweise, dass die Etablierung einer Universitätsausbildung meist der Bildung von Berufsverbänden vorausgeht
- d. Fortgesetzte Werbung für den neuen Beruf und gesetzliche Lizenzierung, letztere steht nach Wilensky meist am Ende des Prozesses der Professionalisierung
- e. Generierung von Regeln, nach denen unqualifizierte Praktiker/innen aus der Profession eliminiert werden können

2) Vier berufspolitische Strategien laut Beck, Brater und Daheim

Beck, Brater und Daheim (1980:81ff) arbeiten vier »berufspolitische« Strategien heraus, welche Berufe verfolgen müssen, damit sie gesellschaftlich Bestand haben können. Im Gegensatz zu Wilensky sehr anschaulichen Stadien der Durchsetzung handelt es sich bei den folgenden Strategien bereits um auf einer abstrakteren Ebene zusammengefasste Bestimmungsstücke für die Durchsetzung von Berufen. Innerhalb der einzelnen Strategien müssen Berufsgruppen verschiedene Schritte auf dem Weg zu ihrer gesellschaftlichen Etablierung gehen.

- *Unverzichtbarkeitsstrategien*: Es werden bedarfsbezogene Leistungen angeboten, die für eine große Zahl von Abnehmer/innen unverzichtbar und durch keine andere Leistung ersetzbar erscheinen.
- *Strategien inner- und zwischenberuflicher Konkurrenzreduktion*: Hierzu gehören die Festschreibung eines Berufsbildes, die Formulierung von Zugangsbedingungen und Ausbildungsvoraussetzungen, Berufsverbände, Qualitätsstandards. Damit sollen die Ansprüche konkurrierender Berufe minimiert werden. Innerberuflich kann es zu Kon-

7 | Ähnliches sagt Stichweh (1987:248): »Professionelle Assoziationen sind typischerweise befaßt mit der Überwachung der Grenze, die zwischen der Profession und ihrer gesellschaftlichen Umwelt liegt, und d.h., daß sie vor allem auch an Fragen der Ausbildung des Nachwuchses orientiert sind.«

kurrenzabsprachen und Regelungen für den Umgang mit Anbieter/innen kommen.

- *Erweiterung der möglichen Einsatzfelder:* Wenn Berufsgruppenangehörige leicht Betriebe oder Arbeitgeber/innen wechseln können, so verstärkt dies ihre Macht. (Voraussetzung ist jedoch, dass es definierte und überall in ähnlicher Weise auftretende Qualifikationsprofile und Tätigkeitsbereiche gibt.)
- *Ersetzung der Fremdkontrolle durch Eigenkontrolle:* Die Handlungsautonomie von Professionen wird durch staatliche Anerkennung, durch staatlich geschützte Ausbildungsordnungen und staatlich anerkannte Berufsverbände geschützt. Zusätzlich zu dieser staatlichen Absicherung müssen Professionen sich einen Handlungs- und Veränderungsspielraum auch dem Staat gegenüber sichern. Dies können sie nur durch Anerkennungsstrategien der Öffentlichkeit gegenüber und durch Darstellung ihrer hohen, unverzichtbaren Kompetenz erreichen.

3) Kontinuierlich höherer Systematisierungsgrad bei der Entstehung von Professionen nach Hartmann

Hartmanns (1972) Schema überzeugt vor allem dadurch, dass es die Unterschiede zwischen Arbeit, Beruf und Profession theoretisch untermauert und das Verhältnis zwischen Arbeit, Beruf und Profession als ein Kontinuum darstellt. Zu den Kategorien, welche die Positionen auf dem Kontinuum »Arbeit-Beruf-Profession« bestimmen, gehören der Systematisierungsgrad von Wissen und das Ausmaß an Vergesellschaftung (zum Beispiel die Bildung von Verbänden).

*Tabelle 1: Schema Kontinuum »Arbeit-Beruf-Profession«
nach Hartmann (1972)*

<i>Dimension</i>	<i>Arbeit</i>	<i>Beruf</i>	<i>Profession</i>
1. Wissen	→→→→→→→ Systematisierung niedrig	→→→→→→→	→→→→→→→ Systematisierung hoch
2. Soziale Orientierung	→→→→→→→ Vergesellschaftung niedrig	→→→→→→→	→→→→→→→ Vergesellschaftung hoch

Die Dimension Wissen beginnt im »Systematisierungsgrad niedrig« und begleitet hier Tätigkeiten, die Hartmann als Arbeit bezeichnet. Es handelt sich um »unsystematisches, amorphes Wissen« (ebd.:40). Auf dem mittleren Systematisierungsgrad von Wissen ist der Beruf zu verorten. Die höchste Stufe der Systematisierung von Wissen bedeutet die »Ausarbeitung des Wissens zu Theorien und kausalen Zusammenhängen«. Hier sind laut Wilensky Professionen zu verorten. Die Dimension *Soziale Orientierung* zeigt sich bei Arbeit als niedrig: Arbeitstätige sind untereinander kaum »vergesellschaftet«, sie sind individualisiert. Vergesellschaftung geschieht zum Beispiel in Form einer Berufsvertretung oder einer Branche (eines Wirtschaftssektors). Je stärker zusätzlich das Bewusstsein für die gesellschaftliche Bedeutung der eigenen Tätigkeit ausgeprägt ist und je eher gesellschaftliche Anerkennung und Prestige zugestanden werden, umso eindeutiger handelt es sich um Profession.

Dieser Zugang hat auch Konsequenzen für die Durchsetzung einer neuen Profession: Wenn es sich um ein Kontinuum zwischen Arbeit, Beruf und Profession handelt, so kann strukturelle Professionalisierung als ein Prozess gedacht werden, der zuerst über das Stadium des Berufs führt. Die *Berufsstufe* wird von Hartmann folgendermaßen beschrieben: Hier bestehen bereits Wissensbestände, die Fertigungswissen miteinbeziehen, Erfahrungswissen, aber auch Wissen über Leitung und Verwaltung (ebd.:41). Die Dimension der »sozialen Orientierung« auf der Ebene von Beruf bedeutet, dass im Berufsverständnis wirtschaftliche Zusammenhänge in größerem Ausmaß und über das Individuum hinausgehend bewusst werden: Die »Branche, der Wirtschaftszweig und die Volkswirtschaft« (ebd.) geraten in den Blick. Auf der *Professionsstufe* bestehen Wissensbestände in Form von wissenschaftlichen Theorien und Kausalerklärungen. Das Kriterium Effizienz spielt eine große Rolle und wird durch erklärendes Wissen ergänzt (ebd.). Im Bereich der »sozialen Orientierung« zeigen sich hier laut Hartmann zusätzlich zum hohen Bewusstsein für die Einbindung in die Gesellschaft eine soziale Dienstgesinnung und auch eine taktisch-organisatorische Einflussnahme auf die Öffentlichkeit (ebd.:41f).

Wenngleich an diesem Schema ersichtlich wird, dass ein Kontinuum von Wissen und Vergesellschaftung besteht, warnt Hartmann (ebd.:199): Nicht jeder Beruf könne sich professionalisieren. Oft fehle die Autonomie und »Dienstgesinnung« (ein Beispiel ist etwa, wenn Berufe wie Werbe-

macher/innen sehr stark vom Markt abhängig sind), manchmal sei die Wissensbasis zu breit und vage, manchmal zu eng, um eine Profession zu sein. Wilensky spricht Berufen, an deren Professionalisierung nicht die Öffentlichkeit, sondern nur sie selbst ein Interesse hat (zum Beispiel Public Relations, ebd.:199), die Möglichkeit ab, sich zu professionalisieren. Auch Berufe, die im Dienste von Auftraggeber/innen stehen, etwa die Personalentwicklung, die also keine eindeutige »Dienstgesinnung« und keinen klaren Klient/innenbezug haben, können sich nach Wilensky (1972:211) schwer professionalisieren:

»Und endlich werden viele Berufe zwar den Anspruch auf professionellen Status erheben und doch schließlich einsehen müssen, dass niemand diesen Anspruch honoriert, außer ihnen selbst. Ich neige dazu, darunter alle die Berufe zu rechnen, in denen die kommerzielle Marktorientierung deutlich überwiegt, also etwa die Public-Relations-Manager, Werbeleute und Beerdigungsunternehmen.« (Ebd.:199)

4) Professionalisierung durch Disziplinbildung nach Stichweh

Im Aufsatz »Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften« erläutert Stichweh (1987) drei Formen der Entstehung neuer Professionen aus systemtheoretischer Sicht. Laut Stichweh ist die eigentliche Professionalisierung, also die Konzentration auf eine einzige Kernrolle und eine einzige Aufgabe einer Profession, schwierig durchzusetzen. Stichweh analysiert nun, dass Vertreter/innen neuer Professionen durch »Disziplinbildung«, das heißt die Generierung einer neuen wissenschaftlichen Disziplin, Professionalisierung zu begründen und voranzutreiben versuchen. Als Beispiel für eine solche strukturelle Professionalisierung durch Disziplinbildung nennt er für Deutschland die Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Dieser Zugang würde sich einerseits mit dem Befund decken, dass das Neu-Auftreten klassischer Professionen heute nicht mehr möglich ist (Kurtz 2003:106), andererseits hat auch Wilensky (1972:202f) bereits festgestellt, dass in der Entwicklung von Professionen die Etablierung einer Universitätsausbildung der Bildung von Berufsverbänden vorausgeht. Der Systemtheoretiker Stichweh setzt seinen Fokus immer darauf, welches eindeutig definierte gesellschaftliche Problem eine Profession verwalten darf und muss – der gesellschaftliche Zentralwert Gesundheit etwa wird verwaltet von der Medizin, der gesellschaftliche Zentralwert Gerechtigkeit wird verwaltet von der Jurisprudenz. Da

jedoch in modernen Gesellschaften eine eindeutige Problemwahl nicht mehr durchsetzbar sei, könne auch bei einer Disziplinbildung auf die eindeutige Problemwahl verzichtet und ein interdisziplinäres Gebiet der Forschung und Lehre etabliert werden. Disziplinbildung kann ein früher Teil der Entwicklung von Professionen sein, Disziplinen sind dabei oft nicht mehr eindeutig voneinander abgegrenzt.

Zusammengefasst ergeben sich aus diesen vier Ansätzen, die die Entstehung von Berufen und Professionen aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten, Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung und ihre strukturelle Professionalisierung:

- Der Weg der Erwachsenenbildung zur Profession kann sich über die Stufe Beruf vollziehen, indem hier berufsspezifisches Wissen gesammelt und systematisiert wird, gleichzeitig wäre die Vergesellschaftung der Berufsangehörigen immer weiter voranzutreiben, was bedeutet, dass diese sich – in welcher Intensität und Form auch immer – als Berufsgruppe verbinden und austauschen.
- Erwachsenenbildung auf der Stufe des Berufs könnte sich damit als Branche, als Wirtschaftszweig der Gesellschaft verstehen.⁸ Auf der Stufe Profession jedoch ist es jedoch laut hier behandelten Konzepten nicht möglich, rein kommerziell zu agieren, die Dienstgesinnung der Professionellen muss gewährleistet sein. Über die Branchenbildung hinaus wäre daher unter anderem ein Code of Ethics, eine verpflichtenden Dienstgesinnung im Verständnis der Angehörigen der Profession dezidiert einzuführen.
- Weiters muss die Profession der Erwachsenenbildung ihre Wissensbasis definieren und fixieren: Sie darf nicht zu breit sein, aber auch nicht zu eng, dies betrifft also die Definition der Wissensbestände, welche Erwachsenenbildner/innen auszeichnen, wobei die Wissensbestände den Einsatzbereichen und Tätigkeitsprofilen korrespondieren.
- Die Profession, aber auch der Beruf Erwachsenenbildner/in muss sich von anderen Berufen abgrenzen können und eigene Grenzen und Zu-

8 | Das Einführen einer »Branche« geschieht aktuell in Österreich, zum Beispiel mit der neuen Berufsvereinigung von privaten Anbieter/innen von Erwachsenenbildung (Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen o.J.).

ständigkeiten markieren und durchsetzen. Dieser Punkt bedeutet, dass Zuständigkeitsbereiche, welche auf einem gesellschaftlichen Bedarf fußen, gefunden und definiert werden und mitunter auch gegen angrenzende Professionen verteidigt werden. So kann es bei diesem Durchsetzungsprozess und Verteidigungsprozess darum gehen, wer welche Berufsbezeichnung verwenden darf, wer für welchen gesellschaftlichen Bedarf an Dienstleistung zuständig ist, einzelne Professionen werden sich hier voneinander genau abzugrenzen suchen (oder womöglich für beide vorteilhafte Formen des Zusammenwirkens finden, wie wechselseitige Anerkennungsvereinbarungen).

- Disziplinbildung, beziehungsweise der Ausbau der wissenschaftlichen Disziplin Erwachsenenbildungsforschung, ist ein Weg der strukturellen Professionalisierung und kann der Bildung von Berufsvertretungen und Professionen vorausgehen (Disziplinbildung wiederum ist heute unter Umständen nur mehr interdisziplinär möglich). Die Profession Erwachsenenbildner/innen hat im deutschsprachigen Raum bereits eine Disziplin, auf die sie referieren kann.⁹ Die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung ist auszubauen und zu pflegen.
- Die Milieu-, Schichtzugehörigkeit und das Geschlecht der Gruppe, welche Verberuflichung und Professionalisierung vorantreibt, spielt eine prägende Rolle im Professionalisierungsprozess, der auch einer der gesellschaftlichen Durchsetzung ist. Eine Analyse dieser gesellschaftlichen Kategorien im Bezug auf Professionsangehörige kann demgemäß Aufschluss darüber geben, wie die hier vertretenen Milieufaktoren und Habitusformationen mit dem bisherigen Fortschritt der Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Verbindung stehen. Eine derartige Analyse steht bislang noch aus.

Diese Konklusionen folgen den Darstellungen berufssoziologischer Erkenntnisse, die zumeist in den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erarbeitet wurden. Ich vertrete die Position, dass diese Bestimmungen noch Gültigkeit haben, jedoch kommt aus heutiger Sicht ein weiterer perspektivischer Zugang zu diesen Themen hinzu. Aus heutiger Sicht tritt hinzu, dass Beruf und Profession dezidiert als gesellschaftliche Konst-

9 | Wie die Disziplin und das Praxisfeld der Erwachsenenbildner/innen zusammenwirken, wäre eine eigene genaue Untersuchung wert und ist meines Wissens noch nicht sehr genau beleuchtet.

rukte, als etwas vom Menschen Geschaffenes und sich immer weiter Entwickelndes gesehen werden (vgl. dazu etwa Pfadenhauer 2005 oder auch Mejsstrik et al. 2013). In dieser Situation scheint mir für Professionalisierungsbemühungen der Erwachsenenbildung vorab eine Frage vorrangig klärungsbedürftig, nämlich die Frage welches Ausmaß struktureller Verankerung für neu auftretende Professionen heute noch möglich ist und wie diese beschaffen sein müssen. Eine Verortung diesbezüglich wird im Folgenden geleistet, indem die Kritik am traditionellen Berufs- und Professionskonzept wiedergegeben und die Suche nach neuen Konzepten für Profession und Beruf fortgesetzt wird. Im Kapitel 3,3 wird danach ein neues Professionsverständnis vorgestellt, welches anleitend für aktuelle Professionalisierungsbemühungen sein kann.

3.2 NEUE KONZEPTE FÜR »BERUFLICHKEIT« UND PROFESSION

Bislang habe ich in die Problematik der Professionalisierung der Erwachsenenbildung eingeführt und habe herausgestellt, dass die genauere Orientierung an berufssoziologischen Konzepten für die Profession und Disziplin von Bedeutung ist, um die Mechanismen hinter Professionalisierung verstehen zu können. Es wurden traditionelle Konzepte von Profession und Beruf sowie die Entstehung von Berufen und Professionen beschrieben. Bei der Auseinandersetzung mit diesen Konzepten ist erkennbar, dass auch die Konzepte selbst in Bewegung sind und sich womöglich inhaltlich widersprechen. Der Befund, dass traditionelle Ausprägungen von Beruf und Profession in dieser Form heute nicht mehr denkbar seien besteht beispielsweise parallel dazu, dass theoretische Bestimmungsstücke von Beruf und Profession nach wie vor Gültigkeit für heutige Arbeitsverhältnisse haben. Neue Konzepte besagen jedoch auch, dass Beruf heute als *Beruflichkeit* zu sehen sei und Profession als *Professionalismus*. Erwachsenenbildung, die strukturelle Professionalisierung vorantreiben möchte, muss sich auf diesem theoretischen Terrain zurechtfinden, auch wenn das Ergebnis der permanenten Veränderung professionssoziologisch und berufspädagogisch entwickelter Konzepte unklar ist und notwendigerweise auch bleiben muss. In diesem Kapitel wird daher neuen Konzepten für Beruf und Profession nachgegangen und die Ursachen für die Erosion traditioneller Berufe und Professionen werden angeschnitten. Hinter

den Erkundungen steht die Frage, wie Verberuflichung und strukturelle Professionalisierung heute aussehen müssten, wenn traditionell verstandene Berufe und Professionen nicht mehr möglich sind beziehungsweise einem starken Wandel unterliegen.

Vom Beruf zur Beruflichkeit

Was das traditionelle Berufsverständnis in Bedrängnis bringt, ist die rasche Veränderung beruflicher Tätigkeiten und beruflicher Beschäftigungsverhältnisse und damit der Berufsbilder (Kurtz 2001, Voß 1994 und 2001, Kraus 2007, Mayer-Ahuja 2011). Weiters haben Berufe heute ihren engen Zuschnitt und ihre Tätigkeitszuordnung verloren. Gruber (2001:202f) konstatiert eine »Entgrenzung des Berufsmodells«. Entgrenzung bedeutet die Erweiterung und Internationalisierung beruflicher Handlungsräume. Schnellerer und tiefer greifender Tätigkeitswechsel wird dabei die Norm und die Regel für alle. Für Berufe bedeutet dies, dass die Eindeutigkeit der Berufsprofile verwischt wird und die Überlappungsbereiche von Tätigkeits- und Kompetenzbereichen zwischen verschiedenen Berufen großflächiger werden (ebd.).

Fürstenberg spricht nicht von Entgrenzung, jedoch von einer »Patchwork-Struktur« von Berufen und meint etwas sehr Ähnliches: Berufe weisen nun Elemente auf, die ihnen nicht mehr eindeutig zugeordnet werden können, sondern vielmehr in den allgemeineren Terminus Arbeit passen. Er spricht daher von »Berufsarbeit – Arbeitsberuf«. Fürstenberg (2013) zufolge fällt es

»[...] oft schwer, Berufsqualifikationen, insbesondere auch in ihrer situationspezifischen Anwendung, eindeutig zu bestimmen. Sie nehmen immer mehr eine ›Patchwork-Struktur‹ an. Wir finden also aus funktionaler, auf die Berufstätigkeit bezogener Sicht eine breite Palette von Berufssituationen, die mehr oder weniger in gängige Berufsdefinitionen hineinpassen und sich eher in das Kontinuum Berufsarbeit – Arbeitsberuf einfügen« (ebd.:40f).

Die Folge dieser Veränderungen ist, dass Ausbildungs- und Beschäftigungsinhalte in geringerem Ausmaß in Deckung gebracht werden können und laufend Adaptionen vorgenommen werden müssen (Rauner 1997). Neue Konzepte werden gebraucht, da die traditionelle Kategorie Beruf nicht ausreicht, um das aktuelle Geschehen im Bereich der Arbeit zu fassen. Es steht im Raum, Beruf als eine Leitkategorie der Organisa-

tion von Arbeit und Ausbildung zu verabschieden. Jedoch finden sich in der Fachliteratur auch in aktuellen Auseinandersetzungen Gründe, die dafür sprechen, dass Beruf weiterhin eine wichtige prägende Kategorie im Bereich der Arbeit sei:

- Berufe sind nach wie vor ein unerlässliches Mittel, um den Arbeitsmarkt zu strukturieren. Sie sind für Arbeitgeber/innen und Arbeitnehmer/innen eine Quelle zur Einschätzung von Anforderungen und Kompetenzen. Arbeitgeber/innen und auch die politische Verwaltung erlangen aufgrund der Informationen über Erstberufe und darauf folgende Pfade wichtige Informationen über Berufstätige (Pätzold 2013:259f). Kollektivvertragsverhandlungen sind im deutschsprachigen Raum im Rahmen der Sozialpartnerschaft ein Mittel des gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses zwischen Arbeitnehmer/innen und Arbeitgeber/innen.
- Berufe bieten individuelle Orientierung. Das neue »Prinzip Beruflichkeit« beinhaltet laut Kraus (2007:188f) trotz Krise des traditionellen Berufskonzeptes noch immer, dass Beruf eine individuelle Orientierungskategorie bleibe. Auch wenn mehrmalig Tätigkeiten und Berufe gewechselt werden und neue Kompetenzen hinzukommen, ist der Erstberuf und die persönliche berufliche Zuordnung individuell von großer Bedeutung.
- Berufe schützen in gewisser Weise weiterhin Berufstätige: Berufe bilden laut Pätzold (2013:259) eine Ebene, die »den Zugriff des Unternehmens auf die Person des Arbeitenden beschränkt auf den Rahmen der vom einzelnen Beruf fixierten Zumutbarkeitsgrenzen.«

Welche neuen Konzepte bietet nun die Berufsforschung und Berufssoziologie? Im Folgenden werden kursorisch einige Zugänge von Berufsbildungsforscher/innen, Berufssoziolog/innen und Erwachsenenbildungsforscher/innen vorgestellt, die Beruf auf eine neue Art und Weise zu fassen versuchen. Diese Konzepte geben Hinweise darauf, wie Verberuflichung heute aussehen kann. Häufig kommen entsprechende Konzepte aus dem Bereich der Berufsbildung, da hier am ehesten Handlungs- und Adaptionsbedarf bestehen dürfte. Gruber (2001) geht von Qualifikationen aus und beschreibt auf einer Metaebene, dass Qualifikationen in Berufen heute höher, breiter, rascher erweiterbar sein müssten. Das neue Qualifikationsmodell umfasst:

- »eine hohe Qualifikation auf möglichst allgemeiner Basis, deren Aneignung eher in Form einer schulischen oder universitären Berufsvorbildung erfolgt als in einer klassischen Lehre,
- eine breite Qualifikation [...], die unterschiedliche berufliche Dimensionen miteinander verknüpft [...],
- eine Eignung zur raschen Aufnahme von speziellen Qualifikationen, die bei Bedarf durch inner- und überbetriebliche Weiterbildung ständig ergänzt und weiterentwickelt werden kann,
- eine Verinnerlichung moderner Arbeitstugenden wie Flexibilität, Mobilität, Kreativität et cetera, die über die Aneignung sogenannter Schlüsselqualifikationen erfolgt und die die Grundlage für weitere flexible Anpassungsleistungen bildet.« (Gruber 2001:203)

Ganz ähnlich weicht Rauner (1997:130f) mit einem »offenen dynamischen Berufsbild« die monolithische Struktur von traditionellen Berufsbildern auf und versucht damit, Beruf zu flexibilisieren.¹⁰ Das offene dynamische Berufsbild nach Rauner besteht nicht mehr nur aus einem Stück, sondern aus drei Bereichen:

1. Der *Kernbereich* berufsfeld- und berufsbezogener Inhalte sollte 50 bis 60 Prozent umfassen.
2. Der fachliche *Vertiefungsbereich* ist betriebs- und anwendungsorientiert und umfasst 20 bis 30 Prozent des Berufsbildes.
3. Der *Integrationsbereich* ist durch das Zusammenhangwissen bezüglich Arbeit, Betrieb und Organisation gewährleistet. Er sorgt für Flexibilität beim Arbeitsplatzwechsel und umfasst 20 bis 30 Prozent des Berufsbildes.

Noch konkreter äußert sich Euler (2013) zur Ausgestaltung eines Berufsbildungssystems, welches neuen Berufszuschnitten gerecht wird. Er spricht von einem »flexiblen System der Kompetenzentwicklung« (ebd.:271f). Dieses flexible Modell soll gleichzeitig die Bestimmungsstücke eines Berufs zu einer Einheit bündeln können und Vielfalt derselben fördern. Euler fordert für die Berufsbildung eine »Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität« (ebd.). Für den Ablauf von Be-

10 | Vgl. dazu auch die Darstellung von Rauners »dynamischer Beruflichkeit« bei Kraus (2007:195).

rufsbildung schlägt er eine umfassende Modularisierung der Aus- und Weiterbildung vor, weiters müssten die Grenzen zwischen Aus- und Weiterbildung weniger scharf gesetzt werden. Auch Zwischenschritte der Aus- und Weiterbildungen können mit Abschlüssen versehen werden (ebd.:272). Durch all diese Elemente sollen Flexibilität und Offenheit gefördert werden, das Berufsprinzip aber erhalten bleiben. Letzteres bedeutet, auf Einheit bildende Elemente (etwa Abschlüsse) nicht zu verzichten, wenngleich diese Einheit in kleinere Einheiten (wie Aus- oder Weiterbildungsmodule und Teilabschlüsse) zerlegt werden müsse. Der besondere Kniff bei diesem flexiblen Modell der Kompetenzentwicklung liegt in der neu aufzubauenden Koordination und den erforderlichen Abstimmungsprozessen sowie generell in der Notwendigkeit, Berufsbildung sowie Aus- und Weiterbildung prinzipiell komplexer, offener und gleichzeitig koordinierter zu denken.¹¹

Die bislang genannten Elemente finden sich gebündelt in der Arbeit von Kraus (2007). Es besteht im Bereich der Berufsforschung offensichtlich eine gewisse Einigkeit darüber, welche Elemente heutigen Berufen zugesprochen werden können und welche für eine neue Fassung von Beruf unerlässlich sind. Kraus' Arbeit »Vom Beruf zur Employability?« enthält viel vom bislang Gesagten, zum Beispiel höhere Flexibilität, höhere Qualifikationen, Modularisierung, größere Bedeutung von Weiterbildung (ebd.:188f). Kraus fasst bestehende Erkenntnisse von Berufsforscher/innen zusammen und nennt das entstehende Konzept »Beruflichkeit«. Dessen Merkmale sind:

- Die Berufsausbildung wird verändert und flexibilisiert (ebd.:199f).
- Berufsbildung wird modularisiert, individualisierte Zertifizierungen und Biografisierung der Berufsbildung nehmen zu (»subjektive Beruflichkeit« [ebd.:194]).
- Die Ausbildung verliert an Bedeutung, die Weiterbildung gewinnt an Bedeutung. Berufsbildung ist auf »Expansionskurs« (ebd.:199).
- Beruflichkeit nähert sich eventuell der Profession an (ebd.:193).

11 | Modelle für berufliche Abschlüsse für Erwachsenenbildner/innen realisieren dies in Österreich und der Schweiz bereits, in Österreich ist dies etwa die Weiterbildungsakademie Österreich (Weiterbildungsakademie Österreich 2015), in der Schweiz die »Ausbildung von Ausbildenden in der Weiterbildung« (SVEB Schweizerischer Verband für Weiterbildung o.J.).

- An der Orientierungs- und Integrationsfunktion von Berufszuordnungen wird festgehalten, auf das Konzept Beruf in diesem Sinne kann nicht verzichtet werden. Es gibt keine »funktionalen Äquivalente« beziehungsweise »keinen angemesseneren Begriff« für den Beruf (ebd.:154).

Das Konzept Beruflichkeit ist zwar noch nicht eindeutig definiert, es zeigt aber bereits an, dass einerseits auf das Bewährte und weiterhin Funktionale am Beruf nicht verzichtet werden soll und dass andererseits auf neue Beschäftigungs-, Ausbildungs- und Anforderungsverhältnisse reagiert werden muss. Für die Erwachsenenbildung auf ihrem Weg zur strukturellen Professionalisierung und Verberuflichung ergeben sich Hinweise bezüglich des Berufsbildes, das heißt der Qualifikationsgestaltung: Auf eine definierte Qualifikation beziehungsweise Bündelung kann nicht verzichtet werden; höhere (akademische) Qualifikationen sind anzustreben und zuzulassen; die Wege zur Aus- und Weiterbildung müssen offen, modular und flexibel gestaltet werden.

Die Ausgangsfrage, inwiefern eine strukturelle Verankerung von Berufen und Professionen abseits traditioneller Bestimmungen von Beruf heute noch möglich und erforderlich ist, kann hier beantwortet werden: Strukturelle Verankerung ist heute nötig, sie ist jedoch geringer ausgeprägt als in früheren Jahren. Berufstätige sammeln weiterhin berufliche Abschlüsse und Teilabschlüsse – ob es sich um staatliche Abschlüsse handelt und wie tief die gesetzlich geschützte Lizenzierung dabei geht, wird in der vorhandenen Literatur nicht geklärt. Jedenfalls könnte Handlungsbedarf zur Klärung und Definition von Berufen bei Institutionen bestehen, die Berufe verwalten und vorantreiben.¹²

Von der Profession zum Professionalismus

Klassische Konzepte von Beruf sind dysfunktional geworden. Dasselbe gilt auch für Professionen. Hier zeigt sich die Nicht-Passung des klassischen Konzeptes in anderer Weise. Nicht nur die Dynamisierung sowie

12 | An dieser Stelle setzen auch bestehende Projekte an, etwa die Initiative ESCO (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations) der Europäischen Kommission, bei der eine Plattform und Systematik von Berufen, Fertigkeiten und Kompetenzen sowie Qualifikationen aufgebaut wird (Europäische Kommission o.J.).

der Verlust von individueller Orientierung und die fehlende Passung von Ausbildung und beruflicher Realität stehen im Vordergrund, sondern auch der Verlust von Status und Anerkennung gesellschaftlicher Eliten und die unter Umständen geringere Bandbreite des Bedarfs, den eine einzige Professionen deckt (Mandat). Auch wenn es laut Kurtz (2003:106) Professionen noch immer gebe, so erlaube die heutige Verfasstheit der Gesellschaft das Auftreten weiterer Professionen nicht mehr. Zumindest »Leitprofessionen«, das sind – systemtheoretisch gesehen – Professionen, die Zentralwerte der Gesellschaft qua staatlicher Lizenz gestalten und verwalten, seien undenkbar.¹³ Bestehende Professionen seien Erosionstendenzen ausgesetzt, die sowohl von außen als auch von innen ausgelöst werden. Professionen werden von Kurtz (2003:102) gesehen als »[...] transitorisches Phänomen, deren Höhepunkt bereits überschritten« ist.¹⁴ Was als Profession gilt, unterliegt den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen und verändert sich mit diesen. Kraus (2012:39) schlägt vor, Professionen als »Prozessbegriff« zu handhaben, da es um ein dynamisches Geschehen der Durchsetzung von Ansprüchen, der Selbstdarstellung, der Verankerung in Form von Institutionen gehe, welches sich laufend verändere.

13 | Medizin »verwaltet« systemtheoretisch gesehen den gesellschaftlichen Zentralwert Gesundheit, Jurisprudenz den Zentralwert Gerechtigkeit.

14 | Eine extremere Position nehmen van Maanen und Barley (1982) ein, die Berufstätigkeit vor Ort untersuchen. Sie zweifeln an, dass es überhaupt Professionen gebe, auf die die traditionellen Merkmale zutreffen würden. Sie beforschen Arbeitswelten in den USA und meinen, von gehobener Effizienz (Wilensky 1972), die Professionen zugeschrieben wird, sowie von Selbstkontrolle der Profession wenig gesehen zu haben. Merkmalstheorien von Professionen seien eher Vorstellungen, die um Professionen herum generiert würden, als tatsächlich gelebte Arbeitsrealität: »Even more crucially, the list of traits which comprise the ideal type of profession have been shown to be empirically suspect. For example, even in the most revered of professions, medicine, recent research questions the effectiveness and even existence of collegial control (Millman, 1979; Bosk, 1979). [...] At best, trait theories such as those surrounding the definition of medicine as a profession suggest not what the profession is, but what it pretends to be (Hughes, 1951)« (van Maanen/Barley 1982:47f).

Abbildung 2: Plakat für Ärzt/innen, mittels dessen sie sich gegen Überprüfungen ihrer Profession zur Wehr setzen



PATIENTEN-INFORMATION

Das Gespräch zwischen Arzt und Patient braucht Vertrauen.

Jetzt schickt die Krankenkasse „Mystery Shopper“ in Arztpraxen – also falsche Patienten, die gar nicht krank sind!

Diese gesetzlich verordneten Spitzel ...

- ▶ unterstellen Ihnen und mir Betrugsabsichten
- ▶ stehlen Ihre und meine Zeit
- ▶ werden mit Ihren Beiträgen finanziert

Dieses Plakat zeigt, dass Professionen nicht mehr so autonom in der Berufsausübung sind, wie es dem klassischen Professionsverständnis entspricht: Die Profession Medizin greift zu Mitteln der Öffentlichkeitsarbeit, um sich gegen den Verlust ihrer Autonomie und Selbstkontrolle zur Wehr zu setzen.

Quelle: Website der Österr. Ärztekammer: www.aerztekammer.at/kundmachungen-der-oak1/-/asset_publisher/R6z0/content/arztekammer-startet-informationsoffensive-gegen-mystery-shopping-/10431 vom 23.3.2018

Was sind nun die Ursachen, die das Auftreten klassischer Professionen heute unmöglich machen? Dies kurz und bündig zu beschreiben, scheint schwierig, folgt doch das Professionsgeschehen zeitlich gebundenen strukturellen Bedingungen, die gesamtgesellschaftliche Mechanismen der Organisation von Arbeit, von Ansehen und der Vertretung gesellschaftlicher Werte betreffen. Wilensky (1972) sieht bereits vor etwa 45 Jahren in der »Bürokratisierung der Arbeit« und in der raschen Veränderung der Wissensbasis eine Bedrohung für Professionen: Die Ausgestaltung von Organisationen zu großen Bürokratien mit einer starken Eigenlogik schwächt die Eigenlogik der freien Berufe (Professionen). Auch die permanente Überarbeitung der Wissensbasis stellt schon in den 1970er Jahren eine Bedrohung für ein stabiles Professionsmodell dar:

»Die in der Zukunft typischen Berufe werden Elemente sowohl des Professions- wie des Bürokratiemodells miteinander kombinieren; der durchschnittliche Professionsangehörige wird sich sowohl an professionellen wie an anderen Gesichtspunkten zu orientieren haben; und der typische Berufsverband dürfte weder den Gewerkschaften noch den traditionellen Professionsgesellschaften entsprechen. Mischformen der Kontrolle wie der Organisation haben wir am wahrscheinlichsten in der Zukunft zu gewärtigen – aber kaum eine geradlinige und einsinnige »Professionalisierung der Arbeit.« (Ebd.:212)

Dem entspricht die »Verabschiedung des Professionalismus« von Elias et al. (2015:04-8f): Wenn die Organisationsform von Arbeit insgesamt durch drei Teilsysteme – Markt, Bürokratie und Professionalismus – geregelt ist, steht es um die Idee von Professionen, die ihre eigene Arbeit inhaltlich und formal bestimmen können, schlecht. Ein Grund dafür sei, dass das Bürokratiemodell mit dem Professionsmodell zunehmend verschmelze. Zusätzlich führen eine zunehmende Ökonomisierung und Marktorientierung (im Sinne eines stärker werdenden privatwirtschaftlichen Dispositivs) zum Zurückdrängen einer möglichen »Dominanz der Experten« (ebd.). Folgende typische Veränderungen werden für heutige Professionen ausgemacht:

- Forderung nach Managementfähigkeiten innerhalb von Professionen (Pfadenhauer 2009)
- Forderung nach ökonomischen, zum Teil sogar betriebswirtschaftlichen Kompetenzen (Meuser 2005, Pfadenhauer 2009)

- Professionen erfahren eine Internationalisierung via Kommunikationsplattformen (Internet und Social-Media-Technik), die Wissensbasis ist daher in einem starken und schnellen Wandel begriffen und wird volatiler (Pfadenhauer 2009).
- Professionen müssen vermehrt soziale, ethische und politische (und nicht zuletzt auch bildungspolitische) dilemmatische Anforderungen wie Wettbewerb, Kompetenzorientierung bei gleichzeitigem Appell zu Chancengerechtigkeit und Durchlässigkeit aushalten (Pfadenhauer 2009:14f).
- Professionsangehörige arbeiten heute mehr in Gemeinschaften (zum Beispiel Ärzt/innen in Gemeinschaftspraxen) (Meuser 2005).
- Professionelle haben es heute mit kritischen Konsument/innen und nicht mehr mit Laien zu tun (Meuser 2005).

Alle diese Bedingungen passen nicht mehr zum Verständnis klassischer Professionen. Das klassische Konzept von Professionen ist also hinfällig beziehungsweise muss verändert werden. Und hier sind die Stimmen der Professionssoziologie uneinheitlich, mitunter auch widersprüchlich. Professionen werden nicht zur Gänze verabschiedet, auch wenn Einigkeit darüber bestehen dürfte, dass es traditionell verstandene Professionen entweder nicht mehr gibt oder diese zumindest nicht mehr neu auftreten können. Gleichzeitig findet sich zum Beispiel in der US-amerikanischen Literatur nach wie vor eine Beschreibung von Professionen, die die klassische Definition von Professionen widerspiegelt. Laut Smith (2013:642) gilt nach wie vor: »[P]rofessions are special types of occupations«. Sie haben eine gehobene Ausbildung, exklusives Wissen, sie zeichnen sich nach wie vor durch Gemeinwohlorientierung aus (»service orientation, that encourages professionals to put the public interest before their own«), staatliche Regulierung existiere ebenso wie ein limitierter Zugang zu dieser Tätigkeit (ebd.:643f).

Andere Professionssoziolog/innen bestimmen »Reduktionsstufen« von Professionen anhand von wenigen Merkmalen. Für Kurtz (2003:97) gelten nur zwei Bestandteile für heutige Professionen: Teilautonomie bei gleichzeitigem staatlichen Einfluss und akademisch-wissenschaftliche Ausbildung. Während bei Kurtz jedoch der staatliche Einfluss kennzeichnend ist, ist dies bei Meuser (2005:258) die Sozialorientierung. Die Wissenschaftsorientierung wiederum ist sowohl für Kurtz als auch für Meuser eines von zwei verbliebenen Merkmalen heutiger Professionen.

Diese Bestimmungen erscheinen wie die letzten Versuche, Professionen anhand von strukturellen Merkmalen zu charakterisieren. Für die

Sozialforschung bleibt es ein Anliegen, einen Begriff und eine theoretische Fassung für Arbeitsformen zu finden, die gehoben sind und sich von durchschnittlich gelagerten Formen von Arbeit (Beruf/Beruflichkeit) unterscheiden. Einigkeit scheint darüber zu bestehen, dass nicht von »De-Professionalisierung« (Meuser 2005:263) gesprochen werden könne, Arbeit also in ihrer Durchführung nicht weniger professionell sei. Das im Vergleich zu früher hohe Ausbildungsniveau und verbreitete Kenntnisse und Fertigkeiten dürften damit einhergehen, dass strukturell verortbare Professionen in ihrer Bedeutung zurücktreten. Professionalität erscheint gesellschaftlich andererseits wichtiger denn je und der Niedergang klassischer Professionen geht mit der Zuweisung höherer Bedeutung zu Professionalität, Expert/innentum und Wissensberufen einher. Pfadenhauer (2005:12) verortet Professionalität dementsprechend bei Expert/innen, Professionalität ist für sie »[...] eine typisch moderne Form von Expertentum – Expertentum nämlich, das an Zertifikat und Lizenz gebunden ist.« Expert/innen sind für Pfadenhauer Berufsangehörige, die über Spezialwissen verfügen und hier wiederum über einen Überblick über das ihnen eigene Wissen (ebd.). Sie können nicht nur Probleme lösen, ihnen stehen auch Begründungen und Lösungsprinzipien zur Verfügung. Mit dem Auftreten neuer Wissensberufe in der »Wissensgesellschaft« und dem Auftreten der Berufsgruppe der »Experten, Ratgeber und Berater« (Kurtz 2005:179) verlieren Professionen an Bedeutung:

»Wenn man unterscheidet zwischen der gesellschaftlichen Form Profession, die die Struktur einiger Funktionssysteme in der Gesellschaft markiert (hat) und Professionalität bzw. professionellem Handeln, dann lässt sich die aktuelle Situation durch zwei gegenläufige Tendenzen beschreiben, die sich nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen: Auf der einen Seite können die Funktionssysteme der Gesellschaft immer weniger durch die klassischen Leitprofessionen bestimmt werden, und auf der anderen Seite beobachten wir zugleich einen Bedeutungszuwachs der über professionelles Handeln erbrachten professionellen Leistung.« (Ebd.)

Für berufliche Gruppen, die sich professionalisieren wollen, stellt sich nun die Frage: Inwiefern kann nach diesem neuen Professionsverständnis auf strukturelle Elemente einer Profession (wie berufliche Selbstvertretung, gemeinsames strukturell verankertes Tätigkeits- und Zuständigkeitsprofil) verzichtet werden, inwiefern geht dies nicht? Professionen gäbe es bei völligem Verzicht nicht mehr, sondern nur individuell zu verortendes Expert/

innentum. Befragen diese beruflichen Gruppen die Wissenschaft, so erkennen sie, dass diese Profession nicht völlig verabschiedet, sondern vielmehr das Professionsverständnis von einem statischen zu einem »dynamischen Verständnis von Professionalisierung und Professionalismus« (Pfadenhauer/Sander 2010:373) verlagert wird. So wie Kraus (2007, 2012) macht Pfadenhauer (2005, 2009) sich für ein dynamisches Verständnis von Profession stark. Sie verwendet jedoch nicht mehr den Terminus Profession, sondern spricht von Professionalismus. Einer von mehreren Anlässen für ein dynamisches Verständnis von Professionalismus ist für Pfadenhauer dabei die Beobachtung von großer Diversität innerhalb von Professionen:

»In Bezug auf ihren ›Wesenskern‹, die professionelle Arbeit bzw. die Arbeit von Professionellen, wird die interne Differenzierung von Professionen leicht unterschätzt. Bei einer genaueren Betrachtung zeigen sich unter dem Dach einer Profession allerdings derart weitgehende Unterschiede, was etwa den Aufgabenschnitt, die Arbeitsweise und die normative Orientierung angeht, dass sich die Frage stellt, inwieweit die Rede von einer Profession analytisch Sinn macht. Dieser Tatbestand lässt sich anhand von Habitus, praktischem Wissen und Subjektpositionen artikulieren.« (Ebd.:12)

Die Diversität beruflicher Erscheinungsformen, welche von Pfadenhauer hier für Professionen aktuell ausgemacht wird, ist der Erwachsenenbildungsforschung wiederum sehr vertraut und damit zeigt sich hier ganz offensichtlich ein Berührungspunkt zwischen rezenten Gesellschaftsentwicklungen und beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung in ihrer aktuellen Erscheinungsform. An die Stelle traditioneller struktureller Merkmale einer Profession wiederum tritt für Pfadenhauer die gelungene Inszenierung, die mit dem entsprechenden Habitus verbunden ist.¹⁵ Sie führt Professionalität auf einen »professionellen Habitus« zurück und folgt damit Bourdieu. Dieser Habitus ist nicht ein gemeinsamer Code, kein gemeinsames Denkschema oder Ähnliches. Der professionelle Habitus ist das – in der Regel unbemerkte – Strukturprinzip hinter dem, was als Profession wahrgenommen wird: »Der Habitus des Professionellen [...] bedingt all jene Entäußerungen, die dem naiven, illusionären Laienverstand als Ausdruck professioneller Kompetenz erscheinen.« (Ebd.:10)

15 | Eine kritische Darstellung der Wirkmechanismen des Habitus findet sich in Truschkat 2009.

»Der Begriff ›habitus‹ ist im Grunde eine recht simple Sache: wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person versperrt ist. Wer zum Beispiel über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagte, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann.« (Bourdieu, zitiert nach Pfadenhauer 2009:9)

Pfadenhauer integriert jedoch auch strukturelle Merkmale des Professionalismus in ihr Konzept, nämlich Befugnis und Zertifikate. »Professionelle Kompetenz« besteht für sie darin, dass drei Bestandteile formal zur Deckung kommen (Pfadenhauer 2005:14):






1. Befähigung (meist durch wissenschaftliche Ausbildung)
2. Bereitschaft (angezeigt durch Leistungsangebote)
3. Befugnis (beglaubigt durch Zertifikate)

Im dynamischen Professionalisierungs- und Professionalismusverständnis Pfadenhauers und insbesondere in den Bestandteilen Lizenz, Zertifikate und Befugnis leuchtet meines Erachtens das alte Professionsverständnis durch, also das eines gesellschaftlichen Mandates, eines Auftrages sowie die Lizenz zur Ausübung einer definierten Tätigkeit. Jedoch gibt Pfadenhauer nicht an, wie weitreichend oder wie exklusiv die genannten Elemente Befugnis, Zertifikat oder Lizenz sind. Anzunehmen ist, dass die hier festgestellte Befugnis nicht immer so weitreichend ist wie jene der klassischen Professionen, dass sie also nicht auf national-staatlicher Ebene anzusiedeln ist und dass sie auch keinen so breiten Zuständigkeitsbereich umfasst, wie es etwa bei der Ärzt/innen der Fall ist. Wer die Befugnis, Lizenz oder das Zertifikat vergebende Stellen sind, bleibt hier ebenfalls offen. Denn eine Befugnis muss von einer Institution vergeben werden, die sich an einen vorgegebenen Standard halten muss. In diesem Sinne sind Befugnis vergebende Stellen heute sowohl (traditionelle) Aus- und Weiterbildungseinrichtungen des formalen Bildungssystems als auch (neu auftretende) Zertifizierungsstellen, Qualitätssiegel vergebende Stellen, Akkreditierungseinrichtungen etc.). Neu auftretende Befugnis vergebende Stellen fungieren hier in diesem Verständnis als Instanzen, die die klassische staatliche Lizenz für Professionen in geringerem Gültigkeitsausmaß vergeben.

Veränderung des Professionsverständnisses im Überblick

Um nochmals einen Überblick zu bieten, findet sich hier eine Zusammenschau der Veränderung des Professions- und Professionalisierungsverständnisses:

Tabelle 2: Professionskonzepte und Professionalisierungsverständnis im Wandel der Zeit (Eigene Darstellung)

... Von beruflicher Vergesellschaftung zu Individualisierung – von einteiligen, geschlossenen Berufs-, professionszuschnitten zu mehrteiligen, offenen unklaren ...	Professionskonzept			Professionalisierungsverständnis	
	Klassisches Verständnis von Profession 	merkmaltheoretisch	○○○○○	(Verberuflichung = Ausgang aus Freiwilligkeit und Familie) zunehmende Autonomie in der Berufsausübung und eigene Leistungskontrolle durch Berufsgruppe oder Professionsangehörige	Europa: Dynamik verbunden mit staatlichem Interesse, staatlich gefördert USA: Dynamik vorwiegend aus der Berufsgruppe heraus
		struktur-funktionalistisch			
		interaktionistisch			
		systemtheoretisch			
	Aufweichen des klassischen Konzeptes zum Beispiel Semi-Profession	Profession ist relativ autonom gegenüber bürokratischen oder organisationalen Hierarchien Erosionstendenzen aufgrund Internationalisierung, schnellem Wandel der Tätigkeitsprofile, breit vertretenem Expert/innen-tum, »Verbetriebswirtschaftlichung« etc.		Erreichen einer (Teil-)Autonomie	
	 Professionalität/Professionalismus	produktive Ergänzung von Arbeit und bürokratischer Organisation individuell verortete Professionalität/Expert/innen-tum/Professionalismus	unklares Ausmaß an professioneller Standardisierung und struktureller Verankerung: Befugnis, Lizenz, Zertifikat, professioneller Habitus an Stelle staatlicher Lizenz	fehlendes Konzept für strukturelle Professionalisierung immer gekonnteres, individuelles berufliches Handeln, individuelle Professionalisierung	

Diese Abbildung zeigt den groben Fluss der Erscheinungsformen und Verständnisweisen von Professionen. Das klassische Professionskonzept bildet den Ausgangspunkt. Zur Professionalisierung sei ganz grundsätzlich erwähnt, dass jede Verberuflichung eine Transferierung ursprünglich privater und familiärer Arbeit auf die gesellschaftliche Ebene bedeutet. Die Organisiertheit gesellschaftlicher Arbeit in modernen Bürokratien bedingt, dass das traditionelle Modell der absoluten Autonomie einer Profession nicht haltbar ist. Das Konzept der Semi-Professionen ist ein Versuch, Professionen mit weniger Autonomie, einem weniger scharf abgegrenzten Mandat und weniger Selbstkontrolle zu fassen (Elias et al. 2015:04-8f, Schrader 2011:85, Stichweh 1987:250f). Während bei Semi-Professionen der Beruf oder die Profession klar definiert ist, so ist das im Stadium des Professionalismus nicht mehr der Fall.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Das traditionelle Professionskonzept trägt nicht mehr und es ist noch kein neues, breit getragenes und eindeutiges Konzept von Profession vorhanden. Es gibt jedoch, wie im Kapitel 3.2 dargestellt, verschiedene Beschreibungsansätze für Profession heute. So lässt sich ein dynamisiertes und prozessorientiertes Verständnis von Profession konstatieren. Professionen sind sowohl als Prozess der gesellschaftlichen Aushandlung als auch als deren aktuelles Ergebnis zu verstehen und gelten nicht länger als etwas Statisches. Die Beständigkeit klassischer Professionen ist nicht mehr gegeben und auch die Zuordnung von beruflichen Zuständigkeitsbereichen (Mandaten) ist permanent in Bewegung. Auf der anderen Seite gibt es innerhalb der Gesellschaft einen hohen Anteil an Expert/innen und damit individuell zu verortende Professionalität. Die Grenze zwischen individueller Professionalität und strukturell verorteter Profession scheint zu verschwimmen, was dazu führt, dass mitunter nicht mehr von *Profession*, sondern nur von *Professionalismus* (Pfadenhauer) gesprochen wird. Wenngleich heute mitunter die individuell zu verortende Erscheinungsform betont wird, verzichtet keine aktuelle professionssoziologische Beschreibung zur Gänze auf strukturelle Elemente der Verankerung der Profession. Strukturelle Elemente können Zertifikate (Pfadenhauer 2005:14), wissenschaftliche Ausbildungen (ebd., Kurtz 2003:97, Meuser 2005:258) und Abstimmungen sowie Verträge mit dem Staat (Kurtz 2003:97) sein. Neu auftretende strukturelle Elemente dürften im Vergleich zu traditionellen aber weder die Geltungstiefe (staatliche Ebene) noch deren Stetigkeit und Stabilität haben. Die Merkmale traditionell verstandener Professionen – der eige-

ne ethische Kodex, die Gemeinwohlorientierung und die Notwendigkeit, Eigeninteressen hinter die Interessen der Allgemeinheit zurückzustellen – spielen in den aktuellen professionssoziologischen Bestimmungen keine mit diesen Begrifflichkeiten versehene und damit keine explizite Rolle mehr. Lediglich Meuser, im deutschsprachigen Raum, erhält mit der »Sozialorientierung« heutiger Professionen dieses klassische Merkmal. Interessanterweise findet sich dagegen in der US-amerikanischen Definition von Smith (2013:643f) dezidiert eine von Professionen geforderte Zurückhaltung bei der Durchsetzung eigener Interessen.¹⁶

3.3 EIN NEUES PROFESSIONSVERSTÄNDNIS: STRUKTURELL VERANKERT UND DYNAMISCH-OFFEN

Im Folgenden wird ein anderes Professionsverständnis vorgeschlagen, welches es erlaubt, Professionen der Gegenwart zu fassen, und das insbesondere auf strukturelle Aspekte der Professionalisierung fokussiert.¹⁷ Die ungelöste Frage, wie Professionalisierung heutzutage aussehen kann, wenn sie nachhaltig sein soll, bewegt die Erwachsenenbildungsforschung seit geraumer Zeit, zumeist nimmt sie sich des Themas Professionalisierung jedoch nicht in einer Genauigkeit an, die erlauben würde, präzise Zusammenhänge zwischen Berufstätigkeit als Erwachsenenbilder/in und Verortung derselben als Profession zu erfassen. Aktuell fehlt ein

16 | Meine Vermutung hierzu lautet: In dem Moment, an dem das Professionskonzept nicht mehr an staatliche Lizenzen, an den Staat als Bündnispartner für die Einrichtung eines Mandats und eine exklusive Lizenz gebunden ist, reicht die Bestätigung von hoher Professionalität oder Qualität aus, um gewisse Befugnisse zu erlangen. Das heißt, je weitreichender die exklusiven Befugnisse, umso größer wird die Bedeutung der Gemeinwohlorientierung der Profession, eines zugesicherten eingehaltenen ethischen Codes. Eine weitere Hypothese ist, dass die heutige Feststellung von »Befähigung« (Pfadenhauer 2005:14) und damit von Professionalität oder Qualität sowohl die fachlich hochstehende Qualifikation als auch eine ethische korrekte Haltung »mitmeint«. Fraglich ist allerdings, ob damit nicht das, was Professionen auszeichnet, was ihre Legitimität und herausragende Rolle in der Aufteilung von gesellschaftlichen Zuständigkeitsbereichen begründet, verloren geht und ob die Rede von Qualität dies zu ersetzen vermag.

17 | Eine englische Kurzdarstellung findet sich in Steiner 2014.

Konzept dafür, wie Verankerung einer Profession, wie sie heute möglich ist, zu verstehen und theoretisch zu fassen ist. Profession lediglich individuell als Professionalismus zu verorten, wird der Realität nicht gerecht, da auch die individuelle Professionalisierung überindividuelle Referenzpunkte und gesellschaftlich zu verortende Anleitungsmodele braucht und weiterhin strukturelle Elemente der gesellschaftlichen Verortung von Professionen (und Berufen) eine Rolle spielen, insbesondere, wenn es um Durchsetzungsprozesse der Interessen Professionsangehöriger geht.

Es ist jedoch offensichtlich, dass heutige Professionen offener, wandelbarer, (international) vernetzter und ein Stück weit inhomogener sein müssen. Dieser Aspekt kann als die dynamische Seite heutiger Professionen verstanden werden. Mit ihr lässt sich erfassen, was variabel und flexibel bleiben muss, um Wandel auf individueller und fachlicher Ebene zu integrieren. Die von mir gewählte Bezeichnung für die dynamische Seite heutiger Professionen ist vom »dynamisch-offenen Berufsbild« Rauners¹⁸ inspiriert. Rauner trennt einen fixen Kern eindeutiger berufsspezifischer Qualifikationen und Tätigkeiten von einem Bereich flexibel einsetzbarer und sich verändernder Qualifikationen ab. Genauso muss es auch bei Professionen sein: Neben einem fixen Kernbereich muss es einen Vorhofbereich von Qualifikationen und Tätigkeiten geben, der variabel und dynamisch veränderbar ist.

Während Rauner das dynamisch-offene Berufsbild lediglich auf Tätigkeiten und Qualifikationen bezieht, wird dieses Verständnis insofern erweitert, dass auch der dynamisch-offene Charakter der strukturellen Elemente der Etablierung einer Profession gesehen wird. Strukturelle Elemente von Professionen sind etwa ein gesetzlich oder auf formaler Ebene festgeschriebenes Berufsbild, offizielle Berufsbezeichnungen, standardisierte Ausbildungen, gesetzliche Regelungen zur Gestaltung der Tätigkeit, berufliche Interessenvertretungen, festgeschriebene Gehaltsbedingungen, akademische Ausbildungen oder berufliche Abschlüsse. Strukturelle Elemente entsprechen Institutionen und gehen über das Individuum hinaus. Es handelt sich um in der öffentlichen Sphäre mit größerer Verbindlichkeit und Beständigkeit einhergehende Vereinbarungen, die die Professionsausübung betreffen. Das vorgeschlagene Modell sieht nun vor, dass es einen fixierten definierten Kernbereich gibt (etwa ein Kernberufsbild, ein zentraler Professionsverband oder ein Kerncur-

18 | Vgl. dazu die Darstellungen im Kapitel 3.2.

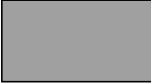
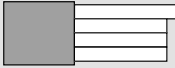
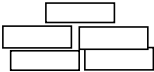
riculum für die Disziplin). Um diesen Kernbereich herum befinden sich offene, modulare, dynamisch zu gestaltende Segmente, welche Flexibilität und Offenheit ermöglichen. Da es im Falle einer strukturellen Verankerung einer Profession Abstimmungsbedarf geben wird, welcher moderiert und geleitet werden muss, dient der Kernbereich dazu, ein gewisses Zentrum der Abstimmung und Verwaltungsprozesse sicherzustellen. Anzunehmen ist, dass hier gehobene Fähigkeiten der Moderation und des Aushandeln gefordert sind.

Im folgenden theoretischen Schema wird das vorgeschlagene Professionsverständnis dargestellt. Es befindet sich in der Mitte eines Kontinuums zwischen einer strukturell verankerten Profession im traditionellen Verständnis und einer Profession, welche kaum mehr strukturelle Elemente vorweist, und daher eher individuellem Professionalismus und individuellem Expert/innen-tum entspricht¹⁹ als einer Profession.

Es wird ersichtlich, dass die Konzepte prinzipiell Vor- und Nachteile bezüglich ihrer Beständigkeit in der Gesellschaft aufweisen. Klassische Konzepte sind zwar sehr stabil, aber auch unflexibel, weswegen sie heute kaum noch auftreten. Gänzlich individueller Professionalismus wiederum ist hoch flexibel, weist jedoch kaum Elemente von Berufsausübung auf, welche die Nachhaltigkeit einer definierten Tätigkeit und Erwerbschancen überindividuell absichern. Laut Schema ermöglicht nur die Mittelstufe zwischen strukturell verankerten, klassischen Professionen und einem dynamisch-offenen, individualisiertem Professionalismus gleichzeitig Stabilität und Flexibilität (in mittlerer Ausprägung).

19 | Dieses Schema wurde bereits vorgestellt in Steiner (2013). Damals wurde jedoch keine Mittelstufe beschrieben, sondern dem dynamisch-offenen Professionsverständnis das traditionelle gegenübergestellt.

Tabelle 3: Schema des strukturell verankerten und dynamisch-offenen Professionsverständnisses

Professionsverständnis	strukturell verankert, traditionell	strukturell verankert und dynamisch-offen	dynamisch-offen
			
Konzeptueller Rahmen	statisch, zentristisch, basierend auf Kompetenzen und Status	statisch und dynamisch, zentrale und dezentrale Elemente, basierend auf Kompetenzen und relativ breitem anerkannten Status	dynamisch, multifokal, basierend auf einer Variationsbreite von Kompetenzen und Repräsentationsleistungen (zum Beispiel Zertifikate)
Institutionalisierungsinstanzen	Disziplin Professionsvertretung Staat	Disziplin und Teildisziplinen, hochschulnahe Bereiche Professionsvertretung und Teilververtretungen evtl. partiell staatlich anerkannt, von relevanten Einrichtungen anerkannt	individueller Professionalismus (keine Disziplinzuordnung, keine Professionsvertretung, individuelles Sammeln von Zugehörigkeiten)
Stabilität	stark ausgeprägt	mittel	gering
Flexibilität	gering	mittel	stark ausgeprägt

Welche empfehlenswerte Vorgehensweise ergibt sich nun aus diesen Überlegungen, wenn man Professionalisierung vorantreiben möchte? Folgendes Zitat mahnt zu Gelassenheit gegenüber der Heterogenität innerhalb beruflicher Gemeinschaften und Professionen und zeigt auf, dass Professionen in der gelebten Berufsrealität kaum das sind, was sie theoretisch sein sollten:

»At any given time, wide discrepancies of status and rewards exist such that any one profession [...] is a mix of many occupations and occupational communities.«
(van Maanen/Barley 1982:49)

Und dennoch wird eine berufliche Gruppe sich nicht ohne die leitende Idee einer Profession professionalisieren. In diesem Kapitel werden im Besonderen Schlussfolgerungen und thesenhafte Aussagen gemacht, die geeignet sind, Professionalisierungsprozesse anzuleiten.

Der Zuständigkeitsbereich von Professionen ist jedoch heute nicht mehr eindeutig zu fassen, an den Rändern der Tätigkeiten zeigen sich unspezifische und sich verändernde Praxisanforderungen, welche ebenfalls erfüllt werden müssen. Hierzu gehören betriebswirtschaftliche Fähigkeiten, Fähigkeiten, die mit Vernetzung und Kommunikation, mit Internationalisierung und Veränderung der Wissensbasis sowie mit neuen technischen Möglichkeiten der Information- und Kommunikationstechnologie zu tun haben, aber auch die Fähigkeit, unterschiedlichen Rollen und Organisationsformen von Arbeit zu begegnen, sowie die Fähigkeit, die eigene Professionalität habituell zu repräsentieren.

Das erarbeitete Professionsverständnis mit strukturell verankerten und dynamisch-offenen Elementen ist bezüglich Flexibilität und Stabilität ausgemittelt. Die angeschlossenen Empfehlungen folgen zwar den behandelten Konzepten, sind aber schon freier und hypothesenartiger formuliert. Die Nivellierung zwischen fixer und beständiger struktureller Verankerung sowie dem gänzlichen Fehlen struktureller Elemente im Professionalisierungsprozess bezieht sich zum einen auf *Elemente des Professionsbildes* (im Sinne von Berufsbild als zugeordnete Tätigkeiten und Qualifikationen) und zum anderen auf die *Generierung von Institutionen* (wie einer Professionsvertretung, gesetzlicher Vereinbarungen, Abschlüsse, Studienrichtungen, Zertifikat vergebende Stellen usw.). Beides sind Elemente struktureller Professionalisierung. Das *Professionsbild* steht jedoch eher in der theoretischen Tradition der Berufsbildungsforschung, während die *Generierung von Institutionen* theoretisch stärker an die Tradition der Professionssoziologie angeschlossen ist. Die folgende Tabelle stellt den fixen, invariablen Kernbereich von Professionen und den dynamisch-offenen Bereich dar²⁰:

20 | Vgl. dazu die Ausführungen zum »flexiblen System der Kompetenzentwicklung« von Euler (2013:271f) im Kapitel 3.2.

Tabelle 4: Übersicht über fixe Kernbereiche und variable, dynamisch-offene Bereiche von Professionen

	fixer Kern	variabler, dynamisch-offener Bereich
Professionsbild	Kern-Qualifikationen und berufliche Kerntätigkeiten	mögliche anerkennbare Teil-Qualifikationen und Tätigkeitsprofile, variabel veränderbar & in das Professionsbild integrierbar
Institutionen	<ul style="list-style-type: none"> • eine Professionsvertretung (moderiert Teil-Professionsvertretungen) • eine Kern-Disziplin (Teil-Disziplinen und verwandte Disziplinen laufend integrierend) • ein Professionsabschluss als »Erwachsenenbildner/in« 	<ul style="list-style-type: none"> • Teil-Professionsvertretungen • wissenschaftlichen Teil-Disziplinen und verwandte Disziplinen • modulare Elemente von Professionsabschlüssen • Vielfalt von Abschlüssen, in die Profession »Erwachsenenbildner/in« integrierbar

Aus den theoretischen Erkenntnissen können folgende empfehlenswerte Vorgehensweisen gewonnen werden:

- Es muss eine definierte Gruppe von Professionsvertreter/innen geben, die das Anliegen vorantreibt.
- Diese Akteur/innen der Erwachsenenbildung haben das Ziel, sich gesellschaftlich als Profession zu positionieren.
- Auf die erfolgreiche Repräsentation von Professionalität und Kompetenz wird geachtet.
- Es werden Strategien verfolgt, die die Befugnis zur Berufsausübung anstreben.
- Ein Professionsbild (Berufsbild) mit fixen und variablen/offenen Elementen besteht.
- Die (spezifische) Professionsbezeichnung der Erwachsenenbildner/in wird gepflegt, tradiert und geschützt.
- Ein- und Ausschluss passender und nicht-passender Elemente werden als nötige Akte erkannt und laufend praktiziert.
- Eine Gesamt-Professionsvertretung bildet sich und wird gepflegt.
- Teil-Professionsvertretungen werden als Teilbereiche zugelassen und müssen laufend moderiert werden.

- Die Akademisierung der Disziplin wird gepflegt, akademische und sonstige Abschlüsse sind vorhanden oder werden geschaffen.
- Diverse Teilabschlüsse in Form von Zertifikaten und akademischen Graden sind vorhanden und können zum Teil wechselseitig anerkannt und integriert werden.

4. Akteur/innen der Professionalisierung

Einige Aspekte werden in der professions- und berufssoziologischen Literatur kaum behandelt, scheinen aber für die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung von besonderem Belang zu sein. Unbefriedigend ist vor allem, dass die referierte berufs- und professionssoziologische Literatur verschiedene Akteur/innen und Akteur/innebenen kaum behandelt. Dies ist nicht nur für die Umsetzung von Professionalisierung relevant, sondern auch bezüglich der Klärung von Interessenslagen der Akteur/innen im Bereich Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Dieses Kapitel widmet sich daher den Akteur/innen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Am Beginn der Forschungsarbeiten wurden explorative Expert/inneninterviews geführt, in denen Meinungen und Beobachtungen zum Professionalisierungsgehehen in Österreich zum Ausdruck kommen. Die hier aufgetauchten Positionen und Meinungen von Expert/innen der Erwachsenenbildungspraxis¹ sowie der Erwachsenenbildungsforschung dienten mir als Informationsfolie, vor der ich die hier erarbeiteten Zugänge ausarbeitete. Manche Aussagen und Erkenntnisse von Expert/innen geben exemplarisch Einblick und werden daher hier aufgenommen.

Folgendes Zitat von Murphy, die die irische Erwachsenenbildung im Blick hat, führt ins Zentrum der Relevanz der Frage nach den Akteur/innen der Professionalisierung:

1 | Expert/innen sind Leitende, ausgewiesene Fachkräfte und Bildungsforscher/innen aus diversen Feldern der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung. Vgl. dazu die Darstellung der Methode im Kapitel 1.

»If adult education is to become professionalised then questions relating to who sets the standards and who controls entry into the profession become important.« (Murphy 2014:36)

In strukturellen Professionalisierungsprozessen werden für das gesamte Berufsfeld hoch relevante Entscheidungen getroffen. Sie betreffen etwa folgende Fragen: Was sind Voraussetzungen für die Ausübung der Berufstätigkeit? An welche Vorgaben müssen sich Anbieter/innen von Erwachsenenbildung halten? Wer darf und muss die Einhaltung der Standards überwachen? Wie können die Kosten einer strukturellen Professionalisierung getragen werden? Die bisher vorgestellten professionstheoretischen Zugangsweisen geben jedoch zu wenige Auskünfte darüber, wie die Akteur/innen von Professionalisierungsprozessen systematisch erfasst werden können. Daher entwickle ich im Folgenden ein eigenes Schema, das den Blick auf die Akteur/innen im Feld der Erwachsenenbildung anleiten kann. Anhand des Beispiels Österreich gebe ich punktuelle Einblicke in das Professionalisierungsgeschehen. Es handelt sich jedoch nicht um eine erschöpfende Analyse, wie weit strukturelle Professionalisierung in Österreich bereits vorangeschritten ist.

Dem klassischen Professionalisierungskonzept nach Wilensky (1972) zufolge sei es die Berufsgruppe selbst, eine Avantgarde der Erwachsenenbildner/innen, welche sich organisiert, eine eigene Aus- und Weiterbildung etabliert, eigene Normen und Standards erarbeitet, mit einer gewissen Form von Lobbying die Rolle und die Lizenz der Berufsgruppe in der Gesellschaft erstreitet und verteidigt und die Einhaltung ihrer eigenen Standards innerhalb der Profession überwacht. Der Staat habe großes Interesse an der Normierung der Berufsausübung, um Scharlatanerie Einhalt zu gebieten, und kooperiere mit der entstehenden Profession. Diese tragende Rolle der Berufstätigen selbst kommt nicht nur in klassischen Vorstellungen von Professionalisierung vor, sondern auch im aktualisierten Professionsverständnis, so unter anderem bei Kraus (2012:39), die davon spricht, dass Professionalisierung »in der Regel von den Angehörigen einer Profession zielgerichtet verfolgt« wird.

Mitunter gehe der Profession auch die Etablierung einer Disziplin an Universitäten voraus (Stichweh 1987:254ff). Dass die Professionalisierung die Aktivität der Erwachsenenbildner/innen selbst braucht, stellt die Erwachsenenbildungsforschung immer wieder fest. Peters (2004:216) meint: »Eine Professionalisierung der Erwachsenenbildung/Weiterbil-

dung kann jedoch ohne einen starken sozialen Zusammenschluss und eine aktive Berufspolitik der Berufstätigen selbst nicht gelingen.« Diese Meinung ist in der Erwachsenenbildungsforschung relativ weit verbreitet (etwa Latke 2008:162, Lassnig 2011:39). Dabei wird die Inaktivität der Erwachsenenbildner/innen beklagt:

»Während die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der disziplinären Diskussion einen relativ breiten Raum einnimmt, geht von den BerufsvertreterInnen selbst wenig Initiative zur professionellen Gestaltung ihres Arbeitsfeldes aus.« (Gieseke, zitiert nach Hartig 2008:15)

In der Geschichte der Professionalisierung der Erwachsenenbildung gehören Trägerverbände von Anbieter/innen zu den wichtigen Akteur/innen. Sie agieren nicht als Individuen, sondern als Teil von zivilgesellschaftlichen, konfessionellen, wirtschaftlichen und (bildungs)politischen Bereichen. Filla (2014:24f) unterscheidet hier historisch vier Entstehungsrichtungen der frühen modernen Erwachsenenbildung: 1) aus der Arbeiterschaft heraus, 2) aus konfessionellen Interessen heraus, 3) über bürgerlich-liberale Zugänge und 4) utilitaristische Zugänge. Bezüglich Professionalisierung ist dokumentiert, dass 1969 erstmals auf einem Volkshochschultag zur Professionalisierung aufgerufen wurde: Der Soziologe und Bildungsforscher Wolfgang Schulenberg hielt den Vortrag »Erwachsenen- und Weiterbildung als Beruf«, welcher immer wieder als Startschuss für die Verberuflichung und Professionalisierungsbemühungen genannt wird (Faulstich 1996a:50, Nittel 2000:87). Aus dieser Entwicklungsgeschichte der Erwachsenenbildung heraus lässt sich folgern, dass relevante Bestimmungen rund um Erwachsenenbildung immer an Anliegen gekoppelt sind, welche über das reine Lernen und die Bildung Erwachsener als Selbstzweck hinausgeht.

Dies ist eine andere Situation als beispielsweise jene der Medizin, in der körperliches und seelisches Heil von Individuen das alleinige zentrale Anliegen und der Bedarf sind, welche von Professionen gestillt werden. Anlässe für die Entstehung traditioneller Professionen sind im gesellschaftlichen Bedarf und individueller Bedürfnislagen zu finden, ohne dass Professionen selbst weltanschaulich oder politisch verortet werden

können.² Parallel zum Engagement von Trägerverbänden ist im deutschsprachigen Raum die Disziplin der Erwachsenenbildungsforschung seit den 1960er Jahren eine starke Akteurin. Professionalisierung werde weniger von Vertreter/innen der Berufsgruppe selbst vorangetrieben, sondern komme aus dem Wissenschaftssystem, meint auch Schrader (2011:81). Eine zunehmende Aktivität des Staates (welche im klassischen Professionsverständnis durchaus wünschenswert und ein wichtiges Element struktureller Professionalisierung wäre) beobachten Schrader (2014:196) und Filla (2014:25). Als Wandel von »freier zu integrierter Erwachsenenbildung« beschreibt Filla diesen Prozess. Die Erwachsenenbildung werde heute zunehmend zu einem Teil des offiziellen Bildungssystems und der staatlichen Bildungspolitik (Filla 2014:169ff, Filla 2014a).

Diese besondere Situation und Tradition erfordert spezielle Aufmerksamkeit, denn sie zeitigt einige Verwirrung. So fragt Nittel in einem Interview für eine Trägerzeitschrift, welches er gemeinsam mit Gieseke gibt:

»Aus einer eher strukturellen Perspektive sehe ich das größte Defizit in der Nichtexistenz eines kollektiven Akteurs für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wenn man sich zunächst einmal die strategisch wichtigen Orte für Professionalisierungsprozesse anschaut – also den Arbeitsplatz, das Recht, die Wissenschaft und die Politik – und nach dem eigentlichen Subjekt der Professionalisierung fragt, hat man massive Probleme. Wo ist der eigentliche Träger der Verberuflichung?« (Nittel und Gieseke 2014:9).

Die Benennung unterschiedlicher Akteur/innen und Interessen innerhalb der Profession und Disziplin Erwachsenenbildung ist durchaus nicht immer üblich. Eine Ausnahme bildet das Buch »Ein parzelliertes Feld«

2 | Hier folge ich den systemtheoretischen Interpretationen von Professionen, dem nach Professionen die Funktion (mehr oder weniger im Auftrag des Staates) haben, »Zentralwerte zu verwalten« (Kurtz 2003:106), etwa Seelenheil (Theologie), Gesundheit (Medizin), Gerechtigkeit (Jurisprudenz). Weitergedacht müsste gefragt werden: Welches ist der gesamtgesellschaftlich und individuell verortete Bedarf, der von der Profession Erwachsenenbildung erfüllt werden muss? Welchen Zentralwert verwaltet die Profession Erwachsenenbildung? Schütze (2016a:76) spricht von gesellschaftlich permanent in neuer Erscheinungsform auftretenden »Problembetroffenheiten und Erleidensproblemen«, die von Professionen gelöst werden.

von Forneck und Wrana (2005), welches die Erwachsenenbildung insgesamt als Feld im Sinne Bourdieus in den Blick nimmt:

»Versteht man das Feld als das Konglomerat einer Anzahl von Akteuren in Wissenschaft und Weiterbildungspraxis, dann zerfällt es zumindest in *Disziplin* und *Profession*, also in eine Gruppe von Akteuren, die im Feld pädagogisch handeln und eine Gruppe von Akteuren, die an Universitäten das Feld zum Gegenstand von Forschung, Reflexion und Lehre haben. Daneben gibt es eine Reihe von Akteuren, die anderen Feldern angehören. So gehören die Ministerien als Akteure der Bildungsplanung und Bildungspolitik zum *politischen Feld* und eine Reihe von Akteuren der beruflichen Weiterbildung weist eine Nähe zum ökonomischen Feld auf.« (Ebd.:93, Hervorh. P.H. St.)

Das Werk Fornecks und Wranas ist ein Schritt zur Thematisierung vorhandener Positionierungen *in der* Erwachsenenbildung, welche in der Regel nicht thematisiert werden und damit in gewisser Weise unsichtbar und unangreifbar bleiben.³

Forneck und Wrana identifizieren also die Felder: 1) Disziplin, 2) Profession, 3) politisches Feld und 4) ökonomisches Feld. Für die Untersuchung der Professionalisierung erscheint diese Einteilung in lediglich vier Felder als zu grob. Es braucht eine detailliertere Fassung der Akteur/innen und Akteur/innenebenen, denn innerhalb der vier von Forneck und Wrana genannten Felder können ganz unterschiedliche Subgruppen mit unterschiedlichen Interessenslagen auftreten.

Im Folgenden werden die Akteur/innen in einer kursiven Annäherung zumindest mit ihren Rollen⁴ für die strukturelle Professionalisie-

3 | Donna Haraway (1995) zeigt mit ihrem Konzept des situierten Wissens, dass es in der Erkenntnis keine neutrale Position gibt. Sie betont, dass gerade dort, wo Menschen oder Einrichtungen sich nicht positionierten, wo keine Position angegeben werde, sondern in selbstverständlicher Weise aus einer scheinbar allgemeingültigen Position heraus gesprochen werde, Machtausübung zu verorten sei.

4 | Rolle wird in dieser Arbeit mit Ziegler als zu einer gesellschaftlichen Position gehörig verstanden, dies kann auch eine durch berufliche und institutionelle Zugehörigkeit geprägte Position sein oder eine, die sich in Alter, Herkunft, Geschlecht oder Ähnlichem gründet. »Rolle ist dann die Gesamtheit der kulturellen Muster, die mit einer Position verbunden sind. [...] Sie umschreibt all das, was das Individuum tun muß, um seine Inhaberschaft der bestimmten Position geltend zu

rung genannt. Es ergibt sich eine Hierarchie bezüglich der Möglichkeit der Einflussnahme oder der gesellschaftlichen Breite der Akteur/innen-ebene.

1. Öffentlichkeit
2. Fördergeber/innen/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/ Rechtssystem/weltanschauliche Verbände
3. Anbieter/innen/Arbeitgeber/innen/ Subeinheiten eines Unternehmens
4. Wissenschaftliche Disziplin
5. Professionalisierungseinrichtungen abseits der Universität
6. Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen
7. Erwachsenenbildner/innen

Diese Darstellung der Ebenen ist ein theoretisches Schema, das heißt, die Grenzen zwischen den einzelnen Ebenen sind in der Realität nicht so eindeutig sichtbar, wie es im Schema erscheint.⁵ Es dürften im Bereich der Erwachsenenbildung Doppel- und Mehrfachzugehörigkeiten auftreten. So ist etwa die Leiterin einer Weiterbildungseinrichtung einerseits selbst Erwachsenenbildnerin (7), andererseits ist sie Anbieterin von Erwachsenenbildung und Arbeitgeberin von Erwachsenenbildner/innen (3). Hat diese Einrichtung politische Verankerungen, kann sie ebenfalls Teil der Politik sein (man denke an Erwachsenenbildungsanbieter der Gewerkschaft) (2). Bietet diese Einrichtung auch Aus- und Weiterbildungen für Erwachsenenbildner/innen an, so ist sie auch eine Professionalisierungseinrichtung (5).

Die vorgeschlagenen Ebenen können einen theoretisch guten Zugriff liefern, um zu verstehen, auf welcher Ebene oder von welcher Logik ausgehend strukturelle Professionalisierung zu fördern ist beziehungsweise wo sie an ihre Grenzen stößt.

machen. Rolle ist also gewissermaßen der dynamische Aspekt der Position« (Ziegler 1997:1252).

5 | Entgegen meinem Vorhaben mit der Beschreibung beruflicher Kulturelemente vorrangig rekonstruktiv und beschreibend vorzugehen, gerate ich in diesem Teil der Arbeit möglicherweise in eine mehr programmatische und normative Forschungslogik (vgl. dazu die Darstellung der beiden verschiedenen Forschungslogiken im Problemaufriss).

4.1 ÖFFENTLICHKEIT

Die Öffentlichkeit ist die breiteste Adressatin der strukturellen Professionalisierung. Gelungene strukturelle Professionalisierung bedeutet idealerweise, dass die Profession in der Öffentlichkeit als Beruf mit gehobenem Status bekannt ist, in dieser Rolle fungiert die Öffentlichkeit im Zur Kenntnis Nehmen und Anerkennen der Profession Erwachsenenbildner/in. Dies kann über das Erwähnen in Massenmedien bis zum Bekanntsein und Reden über Erwachsenenbildung in der Bevölkerung reichen. Dass dies für die Erwachsenenbildung kaum erreicht ist, wird immer wieder zum Thema gemacht. Sowohl die Wissenschaft als auch die Trägerlandschaft weist auf einen Mangel an Anerkennung und Bekanntheit hin. Das veranschaulichen die folgenden Beispiele, in denen sich sowohl die betriebliche Erwachsenenbildung als auch die gemeinnützige Erwachsenenbildung zurückgesetzt und nicht wahrgenommen fühlen. In einem österreichischen Werk zu betrieblicher Weiterbildung heißt es:

»Wer von *Bildung* spricht, meint meist die Schule, seltener schon die Hochschule, an Weiterbildung denkt dabei kaum noch jemand. Wenn dann doch unmissverständlich von Weiterbildung die Rede ist, kommen einem sofort die Kurse an Fortbildungsinstituten, wie Volkshochschulen, WIFI, BFI und andere, in den Sinn. An betriebliche Weiterbildung – ob innerhalb oder außerhalb des Betriebs – wird dabei kaum gedacht. Dies charakterisiert deutlich den allgemeinen gesellschaftlichen Stellenwert, den betriebliche Weiterbildung hierzulande hat, und dieser prägt wiederum den politischen und zugeschriebenen ökonomischen Stellenwert.« (Markowitsch/Hefler 2005:49)

Filla (2011) stellt für die Debatte um Österreichische Volkshochschulen fest:

»Erwachsenen- und Weiterbildung und Volkshochschulen unerwähnt zu lassen ist Ausdruck von Ignoranz, da sich ihre Existenz mit Sicherheit bis in die Hamburger Redaktionsräume des »Spiegel« herumgesprochen haben dürfte. Dass Erwachsenen- und Weiterbildung und Volkshochschule in einem Zusammenhang wie dem oben zitierten unerwähnt bleiben, ist aber nicht nur Ausdruck von Ignoranz von Spiegel-Redakteuren. Hier kommt weitverbreitete »öffentliche Unaufmerksamkeit« zum Ausdruck, die von vielen politischen und beamteten Entscheidungsträger/innen gepflegt wird.« (Filla 2011:1)

Auch der Begriff Erwachsenenbildung selbst genießt mitunter kein hohes Ansehen: Filla (2014:45ff) befragte in Österreich Menschen zu den Konnotationen der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Er fand heraus, dass Weiterbildung in der öffentlichen Meinung bei Weitem attraktiver erscheint, da der Begriff Erwachsenenbildung als paternalistisch und bevormundend wahrgenommen wird. Angesichts der Tatsache, dass traditionell verstandene Professionen nicht mehr neu auftreten dürfen und die dynamisch-offenen Elemente einer Profession größere Bedeutung bekommen, ist hier einerseits zu fragen, inwiefern die Erwachsenenbildung als eigenständige Profession überhaupt bekannt werden kann. Unter Umständen bedeutet strukturelle Professionalisierung auch hier, dass nur Teilbereiche der Erwachsenenbildung größere Bekanntheit erlangen und es Subgruppen in der Gesellschaft gibt, die Professionsbereiche der Erwachsenenbildung sehr genau kennen. Andererseits ist zu fragen, ob die bisherigen Durchsetzungs- und Aushandlungsaktivitäten von Vertreter/innen der Erwachsenenbildung gegenüber der Öffentlichkeit und (wie im Falle des zweiten Zitates) auch gegenüber der Politik zu ändern sind.

4.2 FÖRDERGEBER/INNEN/POLITIK/ PRIVATWIRTSCHAFTLICHER MARKT/RECHTSSYSTEM/ WELTANSCHAULICHE VERBÄNDE

Diese Ebene beinhaltet alle professionalisierungsrelevanten Akteur/innen, welche nicht so breit sind wie die Öffentlichkeit, jedoch breiter als einzelne spezifische Einrichtungen, etwa Organisationen, die Angebote der Erwachsenenbildung haben oder die Disziplin. Auf dieser Ebene findet die breite Einbettung struktureller Professionalisierung sowohl über die wirtschaftliche Lage (der privatwirtschaftliche Markt) als auch die politische Landschaft (politische Agenden wie die EU-Agenda Lebenslanges Lernen) statt.⁶ Dabei sind die hier genannten Bereiche gesellschaftlich

6 | Wie stark historische, politische und wirtschaftliche Trends auf die Erwachsenenbildung wirken können, zeigt Gieseke (2012:248f), indem sie Benennungen der Disziplin und des Berufsbereiches in den letzten Jahrzehnten nachzeichnet: Mit Beginn der Beginn der Erwachsenenbildungsforschung sprach man von Erwachsenenbildung mit starker Orientierung an Demokratisierungsprozessen und

divers verortet, so sind etwa EU-bildungspolitische Agenden und nationale Maßnahmenpakete unterschiedlich verortet. Wiederum anders verortet sind die einzelnen politischen Akteur/innen der Sozialpartnerschaft, zudem stehen die genannten Bereiche untereinander in Verbindung.⁷ Ein Beispiel zur Veranschaulichung für solch eine Verbindung ist etwa, wenn fördervergebende Stellen der öffentlichen Hand mit Instrumenten der Privatwirtschaft operieren, wenn Konkurrenz unter Fördernachfragenden besteht und Aufträge unter anderem durch die Besterfüllung des Kriteriums Kostenkünstigkeit vergeben werden. Die Akteur/innenebene privatwirtschaftlicher Markt ist dabei als Gesamtheit der Einflussfaktoren und Logiken gedacht, die aus Zugängen resultieren, welche zur Logik privatwirtschaftlichen Denkens und Handelns gehören, sie ist am schwierigsten als Akteur/in zu fassen, passender ist es von Akteur/innenebene oder von Einflussebene zu sprechen.

Die Politik jedenfalls arbeitet mit ihren Anreiz- und Koordinierungsmöglichkeiten sowohl international als auch national prägend an der Gestaltung von Professionalisierung mit. So hat etwa die im Jahr 2000 eingeführte offene Koordinierungsmethode der EU Auswirkungen auf die Erwachsenenbildungslandschaften (Egetenmeyer und Schüßler 2012a:18ff). Schlögl weist der Politik, neben der Profession und der Disziplin, eine bedeutende Rolle für Professionalisierung zu: »Die Konstitution von Professionalität als souveränes und selbst verantwortetes Verständnis einer Profession ist kein ausschließlich disziplinär begründbarer Prozess, sondern folgt zum überwiegenden Teil politischen Logiken.« (Schlögl 2008:11-7) Ziele der EU-Strategie zur Förderung des Lebenslangen Lernens⁸ sind die Internationalisierung der Erwachsenenbildungsprofessio-

der Zugänglichkeit für alle, dann eher von Weiterbildung mit betrieblicher Bildung im Fokus, heute ist das Lebenslange Lernen eine gängige Bezeichnung. Es richtet sich stärker an Individuen als an die Strukturen. Die Erwachsenenbildungsforschung erarbeitet laufend Erkenntnisse zu dieser Akteur/innenebene (etwa Schrader 2011 und 2014, Käßlinger 2017).

7 | Dieses Faktum behandelt Käßlinger (2017), er beschreibt die Verzahnung zwischen Staat und Markt und moniert, es gäbe zudem auch etwas Drittes, das er mit der Metapher der »Allmenden« bezeichnet (ebd.:06-3).

8 | Vgl. dazu etwa Commission of the European Communities 2000; für Österreich: bm:bwk (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst); Republik Österreich 2011.

nalisation, die Erhöhung der Lernaktivitäten über die gesamte Lebensspanne hinweg sowie die Qualitätssteigerung erwachsenenbildnerischen Handelns. Auf nationaler Ebene findet die »Professionalisierung der Lehrenden« als eine von vier Grundsätzen für die geplanten Aktionslinien Eingang in die »Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich – LLL:2020« (Republik Österreich 2011:11). Im oben vorgeschlagenen Schema ist die Politik in der Hierarchie sehr hoch positioniert. Dies lässt sich jedoch auch anders sehen: Politische Prozesse sind zwar einerseits tragend für Professionalisierung, andererseits sind sie davon abhängig, auf welche vorhandenen Strukturen und Institutionen der Erwachsenenbildung sie treffen:

»Our analysis ultimately leads us to two main conclusions: first, whereas professionalism theories are based primarily on the analysis of established professional structures, the establishment of new professional structures is far more dependent on the policy context; second, the policy process is to a large extent determined by the complexities and contradictions in the field it seeks to govern.« (Lassnigg 2011:38)

Wichtig erscheint mir, das Sprechen von Akteur/innen auf dieser Ebene eines genauen Blickes zu würdigen: Welcher Begriff, welche Aspekte von Professionalisierung sind gemeint, wenn eine politische Agenda die Professionalisierung der Erwachsenenbildung befördern möchte? Meist sind damit Teilaspekte der Professionalisierung gemeint. Es geht meist nicht um Professionalisierung einer Berufsgruppe. Was im politischen Kontext mit Professionalisierung häufig gemeint sein dürfte, ist nur ein Teilaspekt struktureller Professionalisierung, nämlich individuell und auf Organisationsebene angesiedelte Professionalität im Sinne der Qualität erwachsenenbildnerischen Handelns. Das wiederum bleibt nicht unbemerkt von der Disziplin. Die Kritik der Erwachsenenbildungsforschung an funktionalen Qualitätsparametern für erwachsenenbildnerische Arbeit, an einer zu starken Orientierung an »Kompetenzen« und »Qualitätssicherung« sowie »Qualitätsentwicklung« (Schrader 2011:85, Egetenmeyer 2011:07-3f) kann als professions- und disziplinpolitisch berechtigte Kritik daran verstanden werden, dass Kriterien für die Erwachsenenbildung nicht oder zu wenig aus der eigenen Profession und Disziplin kommen.

»In a professional development sense, this would mean that the ›professionals‹ should ideally be able to influence and shape the development of adult learning. European policy documents, however, tend to see professional development more as a quality development and quality assurance issue [...] and, as such, subordinate to other actors like providers or policy makers.« (Lassnigg 2011:39)

Poschalko (2011:03-2) nimmt eine ähnliche Perspektive ein, wenn sie mit Professionalität und Professionalisierung ausschließlich das Personal meint, welches unmittelbar mit Lernenden zu tun hat. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung verortet sie dagegen auf der Organisationsmanagementebene, die damit von Professionalisierung im hier gebrauchten Wortsinn wenig erfasst wird. Neben dem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess zwischen Politik, Disziplin und Profession, der sich implizit zeigt, dürfte auch hier ein disziplin- und professionsinterner Klärungsprozess noch ausstehen. Die Frage, die die Disziplin und die Profession zu klären haben, lautet: Inwiefern gehört Qualitätssicherung (und damit ihre Quellen der Handelswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre und allgemeiner gesprochen Managementlehre) zur Profession und Disziplin Erwachsenenbildung?

Dass Steuerungsmechanismen auf der genannten Ebene auch via Qualitätssicherung auf struktureller Ebene professionalisierend wirken – sofern sie zum Einschluss qualitativ hochwertiger und zum Ausschluss qualitativ schlechter beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung führen, was im klassischen Professionalisierungsverständnis eine Professionsvertretung leisten würde –, zeigt sich erfolgreich beispielsweise an drei österreichischen Initiativen der letzten beiden Jahrzehnte: *Ö-Cert*, *Initiative Erwachsenenbildung* und *Weiterbildungsakademie Österreich* (Bisovsky 2014, *Ö-Cert*. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, Weismann-Ploier-Niederschick 2016, Stoppacher/Edler/Reinbacher 2014, Brünner/Gruber 2014:60). *Ö-Cert* und *Initiative Erwachsenenbildung* stellen dabei gesetzlich definierte Bund-Länder-Kooperationen im Rahmen sogenannter 15A-Vereinbarungen dar.

- *Ö-Cert* zielt zuvorderst auf die *Organisationsebene*.
- Die *Initiative Erwachsenenbildung* zielt zuvorderst auf *Angebote* der Basisbildung/Grundbildung und des Nachholens von Pflichtschulabschlüssen. Die Förderung ist an definierte Anerkennungskriterien

gebunden und wirkt damit in diesem inhaltlichen Erwachsenenbildungssegment qualitätssichernd und professionalisierend.

- Die *Weiterbildungsakademie Österreich* (wba) stellt eine Kooperation großer gemeinnütziger Träger der Erwachsenenbildung mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung im Rahmen des Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, o.J.) dar. Die wba wirkt zuvorderst auf der Ebene von *Personen/Erwachsenenbildner/innen*.

Allen drei Initiativen ist gemeinsam, dass sie mithilfe von Definition und Durchsetzung von Kriterien für Professionalität und Qualität sowie mittels Ein- und Ausschluss von Einreichungen (zum Beispiel Ausschluss der Esoterik) professionalisierend wirken.

Ein spezieller, in Österreich äußerst umfangreicher Bereich (Lassnigg 2011) muss an dieser Stelle zudem erwähnt werden, nämlich Erwachsenenbildung im Rahmen des *Arbeitsmarktservices* (AMS). Im Falle der Arbeitsmarktverwaltung und der großen Anzahl an Lerndienstleistungen in diesem Kontext handelt es sich sowohl um eine politische Verwaltungseinrichtung und Fördereinrichtung (Ebene 2) als auch um einen Anbieter (Ebene 3). Wichtig ist zu erwähnen, dass es sich um Einrichtungen der Sozial- und nicht der Bildungspolitik handelt. Die Verwaltung des Sozialsystems und des Arbeitsmarktes dominiert hier die Interessen und Anliegen. Das ist bezüglich Professionalisierung insofern problematisch, als Qualität und Professionalität (und auch Erfolg) sozialpolitisch anders definiert werden als bildungspolitisch. Mit bildungspolitischem Blick bleibt das lernende Individuum (zumindest als Ideal und Leitidee) im Blick, aus dem sozialpolitischen Blickwinkel betrachtet, tritt das lernende Individuum auf den ersten Blick nicht auf. Stattdessen geht es um sozialen Zusammenhalt, um ökonomische und ideelle Sicherheit. Um das AMS also als Teil der strukturellen Professionalisierung der Erwachsenenbildung begreifen zu können, müsste es näher an die Einrichtungen der Bildungspolitik und die dort tragenden Logiken heranrücken. Dazu passt die Aussage eines/einer Expert/in aus den am Beginn dieser Arbeit geführten Interviews: Das AMS verstehe Politik und Öffentlichkeit als Hauptkunden. Individuen würden laut dieser/diesem Experten/in nicht als Lernende anerkannt und in ihren sozialen Anliegen und Bedürfnissen nicht wahrgenommen. Auch die Berufstätigen würden genau wie

Kund/innen des AMS nicht mit ihren Anliegen und Bedürfnissen wahrgenommen. Dennoch werde dort mit Begriffen wie »Qualitätssicherung« und »Professionalisierung« mit »Zielsystemen, Indikatorensystemen und der Verminderung von Langzeitarbeitslosigkeit« operiert (G-149-159, 186-187, 524ff). Der Ruf von Professionalisierung könne schlechter nicht sein: »Das ist eine Professionalisierung überall und das hat Konsequenzen.« (G-139-140). »Was dabei raus kommt, ist völlig wurscht. Da ist ungeheuer viel, da kommt für mich ungeheuer viel an Geringschätzung zum Ausdruck. Für das, was die Leute machen.« (G-676-677)

Diese Ausführungen zu der zweiten Ebene der Professionalisierungsakteur/innen müssen an dieser Stelle genügen. Die genannten Akteur/innen wurden kursiv behandelt, dass sie von eminenter Wichtigkeit sind, soll hier betont werden. Akteur/innen dieser Ebene gestalten Professionalisierung über gesetzliche Vorgaben und finanzielle Förderungen ganz unterschiedlicher Leistungen innerhalb der Erwachsenenbildung, sowie über inhaltliche Festlegungen, sie sind zentral, wenn es um strukturelle Elemente der Professionalisierung geht.

Bei den Erkundungen zu Akteur/innen und Akteur/innenebenen sticht also insgesamt besonders diese zweite Ebene der Fördergeber/innen/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/Rechtssystem/weltanschauliche Verbände als stark prägend für das Professionalisierungsgeschehen ins Auge, Schrader bezeichnet dies als »hybrides Weiterbildungssystem« (Schrader 2014:195):

»Hybrid ist nicht nur das Weiterbildungssystem insgesamt. Vielmehr sind es auch viele seiner Organisationen, sofern sie gleichzeitig in unterschiedlichen Reproduktionskontexten agieren. Damit haben wir es auch mit einem hybriden Steuerungssystem in der Weiterbildung zu tun, in dem unterschiedliche Formen und Medien zur Koordination sozialer Handlungen zum Einsatz kommen.« (Ebd.)

Es erscheint mir als ein sinnvolles Forschungsvorhaben, die hier vorfindbare Landschaft wissenschaftlich zu durchkämmen – insbesondere auch im Hinblick darauf, das Ineinandergreifen verschiedener gesellschaftlicher Teilbereiche mit Bezug zur Erwachsenenbildung und zur Gestaltung einer Gesellschaft, die lebenslanges Lernen propagiert, zu begreifen. Ein möglicher theoretischer Zugang über soziale Welten in Arenen wird in diesem Buch vorgestellt.

4.3 ANBIETER/INNEN/ARBEITGEBER/INNEN/ SUBEINHEITEN EINES UNTERNEHMENS

Die dritte für Professionalisierungsprozesse tragende Ebene von Akteur/innen betrifft die Professionalisierung beeinflussende Ebene unter der Ebene Politik/weltanschauliche Verbände/privatwirtschaftlicher Markt/Recht/Fördereinrichtungen. Hier finden sich Organisationen, die als Anbieter/innen von Erwachsenenbildung fungieren, sie sind in der Rolle von Auftrags- und Arbeitgeber/innen von Erwachsenenbildner/innen. Auch Subeinheiten von Unternehmen mit internen Weiterbildungen gehören hier dazu, wenn sie Erwachsenenbildner/innen beauftragen oder weiterbilden. Gegenüber der Politik und Fördergebenden treten diese Einrichtungen nicht selbst, sondern in Form von Interessensverbänden auf. In Österreich gibt es, wie bereits angemerkt, Trägerverbände, welche Lobbying und Kooperationen mit der Politik einsetzen. Der größte Verband gemeinnütziger Anbieter ist die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, die seit den 1970er Jahren auf Basis eines Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (Bundeskanzleramt Österreich 1973) mit der staatlichen Bildungspolitik kooperiert. Ein weiterer breit wirksamer Zusammenschluss in Österreich ist die Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (BABE), die kollektivvertragliche Reglementierungen für »Beschäftigte in privaten Einrichtungen der Erwachsenenbildung« aushandelt.

Akteur/innen dieser Ebene haben hohes Interesse an der Professionalität erwachsenenbildnerischer Leistungen in ihren Organisationen, man könnte sagen, sie haben hohes Interesse an individuell verorteter Professionalität, an individueller Professionalisierung. Wenn gelungene strukturelle Professionalisierung mit einer starken Professionsvertretung und entsprechenden Honorarforderungen einhergeht, kann dies für Akteur/innen dieser Ebene dazu führen, dass Personalkosten sich mitbewegen müssen. Arbeit- und Auftraggebende haben naturgemäß Interesse daran, diese Forderungen zumindest mitzugestalten, wenn nicht gering zu halten. Gelungene strukturelle Professionalisierung mit einem definierten Tätigkeitsprofil, mit Lizenzen für Tätigkeiten, welche nur Erwachsenenbildner/innen ausüben können, erhöht die Chancen von Erwachsenenbildner/innen auf einen verlässlichen Erwerb. Die Arbeit- und Auftraggeber/innen jedoch können in diesem Falle zumindest kurzfristig auf einen beschränkteren Pool an Arbeitskräften zurückgreifen und nicht auf

den gesamten Pool an vorhandenen Arbeitskräften am Arbeitsmarkt, ihre Freiheiten in der Personalsuche sind somit eingeschränkt und die Kosten erhöhen sich. Eine Expert/innensicht aus den geführten Interviews dazu:

»Und die Frage ist: Will man das wirklich? Wollen die jetzigen Arbeitgeber, dass dieser Bereich tatsächlich so weit professionalisiert wird, dass die als Berufsgruppe Verhandlungsmacht gewinnen? Und das ist glaube ich bei den, ist glaube ich nicht Interesse momentan. [...] Genau, man hat zumindest weniger Gestaltungsmöglichkeit, wenn ich dann plötzlich mit Richtlinien konfrontiert bin oder Honorarsätzen, die harmonisiert oder abgestimmt sind, dann tu ich mich schwer. Also ich glaube, dass das nicht die Interessen der jetzigen Arbeitgeber sind.« (E-574-581)

Längerfristig gesehen könnten aber dieselben Akteur/innen von der strukturellen Professionalisierung und dem gehobenen Status der Profession profitieren, da ihr Ansehen gemeinsam mit der Profession steigt. Ob die Qualität der geleisteten Arbeit in diesem Falle steigt, wäre genauer zu untersuchen. Was jedenfalls passieren würde ist, dass gute Arbeitskräfte nicht abwandern, weil ihnen die Arbeitsbedingungen zu schlecht sind, Fluktuation von Personal und Honorarkräften wäre rückäufig. Das Lohn- und Honorarniveau würde sich höchstwahrscheinlich dementsprechend erhöhen. Dies wiederum ist ohne erhöhte Einnahmen aus eigenem Gewinn und/oder aus öffentlichen Förderungen nicht denkbar.

Wichtig ist, dass die Akteur/innen dieser Ebene nicht nur sich selbst, also der eigenen Einrichtung sowie dem Lernen und der Bildung Erwachsener dienen, sondern sehr oft auch Teil konfessioneller, politischer oder weltanschaulicher Verbände sind. Sie müssen also mehrere Interessenlagen ausbalancieren und stehen so in einem permanenten inneren Konflikt mit 1) den Interessen der Trägerverbände der weltanschaulichen, politisch oder konfessionellen Richtungen, denen sie angehören, 2) dem unmittelbaren Interesse am Überleben und Florieren der eigenen Einrichtung sowie 3) dem Interesse daran, die Beziehungen zu ihren Arbeit- und Auftragnehmer/innen möglichst positiv zu gestalten (zum Beispiel individuelle Professionalität zu fördern, ohne mit Honorar- und Gehaltsforderungen konfrontiert zu werden, die sie nicht tragen können).

Verglichen damit haben es Anbieter/innen von Erwachsenenbildung am sogenannten »freien« Markt einfach: Sie sind lediglich Angebot und Nachfrage verpflichtet und setzen die klassischen Instrumente des Marketings eines privatwirtschaftlichen Betriebes ein. Solange die Profession

der Erwachsenenbildner/in gesetzlich nicht reglementiert ist, können sie aus einem großen Pool von Arbeitskräften schöpfen und müssen sich organisatorisch nicht an Vorgaben halten. Ein interviewter Experte spitzt dies pointiert zu und spricht von Sprachschulen: Sprachschulen »kümmern sich um gar nichts«, nämlich weil »sie sich rechnen« (A-456).

4.4 WISSENSCHAFTLICHE DISZIPLIN

Von der Professionssoziologie ist zu erfahren, dass eine wissenschaftliche Basis Teil einer Profession sein müsse (Kurtz 2005:35f, 2003:97, Meuser 2005:258). Auf der Professionsstufe bestünden laut Hartmann (1972:41) Wissensbestände in Form von wissenschaftlichen Theorien und Kausalerklärungen. Das Kriterium Effizienz spiele eine große Rolle und werde durch erklärendes Wissen ergänzt. Wenn Pfadenhauer auch großteils vom Konzept Profession abrückt, so ist auch bei ihr »professionelle Kompetenz« (2005:14) gekennzeichnet durch eine »Befähigung«, die meist durch eine wissenschaftliche Ausbildung gegeben ist. Die Frage lautet nun, welche Rolle die Disziplin selbst als Akteur/in im Prozess der Professionalisierung einnimmt.

Diese Rolle dürfte unterschiedlich gelagert sein.⁹ In den USA besteht laut Rubenson und Elfert (2015) Erwachsenenbildungsforschung bereits seit dem Ende der 1920er Jahre, parallel dazu sei die Erwachsenenbildung als Profession entstanden. Laut Stichweh (1987) seien die »vormodernen Professionen« jedoch vor den dazugehörenden wissenschaftlichen Diszi-

9 | Bei der Unterscheidung zwischen Disziplin und Profession folge ich Stichweh. Ihm zufolge ist eine Profession immer handlungsrelevant. Würde sie nur Erkenntnis produzieren, wäre sie eine Disziplin (vgl. die Darstellung in Multrus 2004:70ff). Nach Stichweh (1987) sind Disziplinen und Professionen zwei getrennte, unterschiedliche Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften, die miteinander in Wechselwirkung stehen. Disziplinen sind in ihrem Gesellschaftsbezug darauf konzentriert »Welt- und Gesellschaftsbilder zu beeinflussen« (ebd.:225), indem sie neues Wissen generieren und dies innerhalb ihrer wissenschaftlichen Gemeinschaft diskutieren. Professionen dagegen seien konsequent auf die Beeinflussung von Klient/innen gerichtet. Sie wollen »deren Handeln beeindrucken, diese vertrauensmäßig binden und teilweise ein Anschlusshandeln der Klienten motivieren« (ebd.).

plinen entstanden, Universitäten hätten später wichtige Funktionen für Professionen übernommen. Im Falle der »sekundären Professionalisierung«, um die es auch bei der Erwachsenenbildung geht, finde aber eine späte Professionsbildung statt, die nicht aus einer etablierten Berufsgruppe heraus entstehe. Im deutschsprachigen Raum findet so eine sekundäre Professionalisierung statt. Dazu passt es, wenn Schrader (2011:81) meint, Professionalisierung werde weniger von Vertreter/innen der Berufsgruppe selbst vorangetrieben, sondern komme aus dem Wissenschaftssystem.

Die Erwachsenenbildungsforschung tritt in zwei Rollen auf: Sie generiert handlungsrelevantes Wissen für die Profession und sie bildet den Nachwuchs der Profession aus. Zur Situation in Österreich eignet sich der Überblick über die Disziplinentwicklung von Gruber (2009). Gruber stellt die Geschichte in Österreich zumindest am Beginn als wenig fördernd der Etablierung der Erwachsenenpädagogik gegenüber dar:

»Zwar wurde 1972 der erste Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Universität Wien eingerichtet und mit damals vier (!) AssistentInnenstellen besetzt, aber erst mehr als zehn Jahre später folgten mit Graz (1984) und Klagenfurt (1985) weitere Lehrstühle (in Graz mit AssistentInnenstellen) und Studienmöglichkeiten in diesem Bereich. In anderen Staaten hatten in der Zwischenzeit schon zwei Generationen akademisch ausgebildeter ErwachsenenbildnerInnen ihre Arbeit aufgenommen und vielfältige Impulse in Richtung Etablierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung gesetzt.« (Ebd.:02-6)

Die Autorin beschreibt im Folgenden jedoch auch große Erfolge und breitere Etablierung der Disziplin, wobei sie die außeruniversitäre Forschung und die einzige Weiterbildungsuniversität Österreichs, die Donau-Universität Krems einschließt. Eine stattliche Anzahl von Absolvent/innen zeigt, dass Professionsangehörige universitär ausgebildet werden und Weiterentwicklung wird eingemahnt:

»Es ist ein Meilenstein, wenn sich die Erwachsenenbildung/Weiterbildung heute als eigenständige Wissenschaft definiert. Der Weg dorthin war steinig, die Resultate sind mittlerweile beachtlich und herzeigbar. Wir sind in den letzten zwei Jahrzehnten ein gutes Stück auf dem Weg der Verwissenschaftlichung des Fachbereiches Erwachsenenbildung/Weiterbildung vorangekommen – auch wenn es noch weiße Flecken in Theoriebildung und Forschung gibt und die Kommunika-

tion in und außerhalb der Scientific Community weiter verbessert werden muss.« (Ebd.:02-12)

Das Verhältnis Disziplin-Praxis ist jedenfalls für die Professionalisierung von enormer Bedeutung. Seit Bestehen der Disziplin denkt die Erwachsenenbildungsforschung über die Professionalisierung der Praxis nach (vgl. etwa Gieseke 1988, Gieseke 2001, Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt 1996, Kraft/Seitter/Kollewe 2009, Nittel 2000, Nuissl 2005, Peters 2004, Jütte/Nicoll/Olesen 2011, Sgier und Lattke 2012). Laut Stichweh (1987) ist die Disziplin davon abhängig, dass es einen Beruf gibt, für den sie ausbilden kann. Ein anschauliches Beispiel für den Prozess der Etablierung der Profession Erwachsenenbildner/innen, welche noch auf der Suche nach ihren exklusiven Lizenzbereichen ist, ist die Buchpublikation eines früheren Lehrstuhlinhabers. Der sprechende Titel des Buches lautet: »Weiterbildung als Beruf. »Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!«« (Lenz 2005). Stichweh macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass im vorliegenden Fall, wenn die Disziplin vor der Profession da ist, eine spezifische Asymmetrie auftritt: Professionen seien stärker auf die Disziplin angewiesen als umgekehrt. Obwohl Disziplinen in akademischen Institutionen nur wachsen können, indem sie dort für einen Beruf ausbilden, dessen Praktiker/innen auch außerhalb akademischer Institutionen gesucht werden (ebd.:255), brauchen sie Professionen nicht unmittelbar, um Gültigkeit zu erzeugen. Ihre Ergebnisse sind auch abseits des Praxisbezuges akzeptiert und gefragt. Professionen hingegen sind auf wissenschaftliches Wissen dauerhaft angewiesen, das ganz besonders deshalb, weil exklusives Wissen für Professionen zentral ist:

»Die Mitbenutzung disziplinär erzeugten Wissens durch die Professionen wirft also für die Professionen das Problem der Kontrolle über die eigene Wissensbasis auf – und dies angesichts der Zentralität von Wissen für die Selbstauffassung der Professionen.« (Stichweh 1987:255)

Professionen sind also auf die Generierung von professionsdienlichem Wissen durch Disziplinen angewiesen, dabei kann es durchaus vorkommen, dass die Angehörigen von neuen Professionen auch einfach »Kenner« ohne Zugehörigkeit zu Disziplinen sind oder auch unterschiedlichen Disziplinen angehören (ebd.:256). Das Verhältnis zwischen Disziplin und Profession beziehungsweise zwischen Disziplinen (im Plu-

ral) und der Profession ist so gesehen offen und permanent zu gestalten. Jarvis und Bron (2008:34) machen darauf aufmerksam, dass Praxis und Theorie unterschiedlichen Logiken folgen, die zu wenig unterschieden werden, wenn von Erwachsenen- und Weiterbildung die Rede sei. Schrader (2006) mahnt eine »Forschungskultur« ein, die die Abgetrenntheit des Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhanges im Blick behält: »Eine Voraussetzung für die Etablierung einer solchen Forschungskultur ist die ›Emanzipation‹ von pragmatischen Verwertungsinteressen.« (Ebd.:34) Gleichzeitig stellt Gruber (2009:02-6) aber auch eine »fatale Theorie-Praxis-Dichotomie« fest, die wertvolles Zusammenwirken durch wechselseitige Ressentiments verhindere. Parallel zu einem kritischen Blick, der auf korrekte Grenzziehungen Wert legt, ist der Nutzen von praxisnaher Forschung für die Weiterentwicklung der Disziplin zu sehen. Nicht nur geben wissenschaftliche Aktivitäten im Bereich der Professionalisierung Orientierung für Praxis und Politik, auch wissenschaftliche Selbstaufklärungsprozesse werden durch Praxiskooperation auf einem hohen Niveau unterstützt. So helfen evidenzbasierte Forschung und Arbeit an Ein- und Ausschlusskriterien für beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung sowie empirische Beschreibungen der Erwachsenenbildung¹⁰ der Disziplin (und damit auch der Profession) dabei, die Grenzen des eigenen Gegenstandes zu schärfen.

Eingemahnt wird im Falle der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung aber nicht nur ein gediegenes Verhältnis und eine ausreichende Distanz zur Praxis, sondern auch ausreichende Distanz zur Politik. Schrader (2006:34): »Die notwendige Distanz gegenüber den Verwertungsinteressen der Praxis schließt eine Distanz gegenüber den Steuerungs- und Legitimationsinteressen der Politik ein [...]« (ebd.:35). Ein Beispiel ist das Programm des *Lebenslangen Lernens*. Dausien betont in einem Vortrag¹¹, wie wichtig es für die Erwachsenenbildungsforschung sei, dieses Pro-

10 | Beispiele für Profession und Disziplin schärfende Kooperationen aus Österreich sind etwa die Anerkennungskriterien von Ö-Cert und Initiative Erwachsenenbildung, die Qualifikationsprofile der wba (Initiative Erwachsenenbildung o.J., Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich 2013, Weiterbildungsakademie Österreich 2015) sowie die Erhebungen in Gruber/Brünner/Huss 2009 und 2014, Steiner et al. 2010 und 2015.

11 | Der Vortrag wurde am 27.05.2010 zum Thema »›Lebenslanges Lernen‹ und ›biographische Kompetenz‹ als Voraussetzung für politische Partizipation? Oder:

gramm als politisches zu sehen und nicht als pädagogisches oder wissenschaftliches. Mitunter käme es dazu, dass das Programm des *Lebenslangen Lernens* »pragmatisch gefüllt wird«.

Zusammengefasst leistete und leistet die Disziplin seit ihrem Bestehen in Österreich einen erklecklichen Anteil an der Professionalisierung von Erwachsenenbildner/innen, indem sie die wissenschaftliche Basis bereitstellt und weiterentwickelt.

4.5 PROFESSIONALISIERUNGSEINRICHTUNGEN ABSEITS DER HOCHSCHULE

Unter Professionalisierungseinrichtungen werden hier Einrichtungen gefasst, die Aus- und Weiterbildungen dezidiert für Erwachsenenbildner/innen, bzw. für typische Tätigkeitsprofile wie Bildungsberatung, Berufsberatung, Training abseits der Hochschule anbieten. Professionalisierungseinrichtungen sind Teil jeder Profession, wobei die Art ihrer Ausbildung Professionsangehörige von Berufen unterscheidet, insofern die Ausbildung »auf gehobenem Niveau« (Smith 2013:643f) stattfindet. Das Etablieren von derartigen Professionalisierungseinrichtungen steht beim Etablieren einer neuen Profession üblicherweise nicht am Anfang. Eine Ausnahme ist es, wenn die Disziplin sich zuerst etabliert und gleich akademisch ausgebildete Professionsangehörige zur Verfügung stehen.¹² Professionalisierungseinrichtungen werden jedoch, gleich nachdem sich tragende Akteur/innen gefunden haben, aufgebaut und dazu eingesetzt, den Nachwuchs der Profession sicherzustellen. Es handelt sich um Orte, an denen die eigene Wissensbasis tradiert und gepflegt wird. Laut Wilensky (1972:202f) Untersuchungen findet die Einrichtung von Ausbildungsstätten anfangs durch Pioniere unter den Berufsangehörigen oder Klient/innen der Profession statt und seltener durch Berufsorganisationen. Ähnliches sagt Stichweh (1987:248):

»Professionelle Assoziationen sind typischerweise befaßt mit der Überwachung der Grenze, die zwischen der Profession und ihrer gesellschaftlichen Umwelt liegt,

Was hat Biographie mit politischer Bildung zu tun?« im Depot Wien gehalten (vgl. dazu auch Rothe 2011).

12 | Vgl. dazu das Kapitel 3.1.

und d.h., daß sie vor allem auch an Fragen der Ausbildung des Nachwuchses orientiert sind.«

In Österreich bestehen bereits Aus- und Weiterbildungen, deren institutionelle Anbindung hohe Diversität aufweist. Schon im Jahr 2000 wurden etwa 1200 Angebote in Österreich gezählt, die sich aus 151 Lehrgängen, 15 mehrteiligen Angeboten mit Ausbildungscharakter und 949 Einzelangeboten zusammensetzten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J.e).

Diese Aus- und Weiterbildungen lassen sich bei gemeinnützigen Trägerverbänden von Bildungsanbietern verorten, bei einzelnen privatwirtschaftlichen Organisationen, im Falle des Bundesinstitutes für Erwachsenenbildung gehört eine derartige Einrichtung zum Bildungsministerium, sie finden sich aber auch bei Unternehmen mit interner Weiterbildungsabteilung oder in Fachnetzwerken.¹³ Es besteht in Österreich ein breites Angebot für vorwiegend individuelle Professionalisierung. Bezüglich struktureller Professionalisierung wurde erarbeitet, dass heutige Professionen ohne Befähigung und Befugnisse nicht möglich sind (Pfadenhauer 2005:14). Wie heutige Professionalisierungseinrichtungen aussehen müssten, wurde anhand des Modells eines neuen Professionsverständnisses mit strukturell verankerten und dynamisch-offenen Elementen erläutert, strukturelle Verankerung (beispielsweise Berufsbild, verbindliche Qualifikationen, definierte Tätigkeitsbereiche, Lizenzen für Einsatzbereiche) ist Teil heutiger Professionen, jedoch in geringerer Gültigkeitsbreite. Es gibt bereits Professionalisierungseinrichtungen in Österreich, die diese Professionsvorstellung realisieren. Sie weisen strukturelle Elemente auf, so bieten etwa, um nur zwei Beispiele zu nennen, das ISO-Fachtrainer/innenzertifikat oder die Abschlüsse bei der Weiterbildungsakademie

13 | Als ein Beispiel von vielen kann hier der Österreichische Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) mit seinen Fortbildungen genannt werden (ÖDaF, Österreichischer Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache o.J.). Für Deutschland – und die Lage in Österreich ist vergleichbar – nennen Egetenmeyer und Schüßler (2012b:29) folgende »Herkunftstypen« von Professionalisierungseinrichtungen: trägerspezifische, branchenspezifische, allgemeine Erwachsenenbildung, berufliche Weiterbildung, Ausbilderverordnung, Berufsverbände, -genossenschaften, Kammern, Gewerkschaften, wissenschaftliche Angebote.

Österreich (wba) ein festgeschriebenes Qualifikationsprofil und Professionsbild (wba) oder die relativ breit einsetzbare Lizenz zur Ausübung erwachsenenbildnerischer Tätigkeit (ISO-Fachtrainer/innen).¹⁴ Im Falle der Weiterbildungsakademie Österreich wird das Professionsbild sogar gänzlich gemäß Eulers (2013:271f) Idee der »Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität« gelebt.¹⁵ Diese Offenheit der wba bei gleichzeitigem Festschreiben verbindlicher Qualifikationsbereiche ist unter anderem dadurch bedingt, dass innerhalb des Professionsbildes »Erwachsenenbildner/in« verschiedene Tätigkeitsprofile (z.B. Beratung, Lehren, Management) enthalten sind und die zugehörigen Kompetenzen modulhaft, in Eigenregie mit dem Einbringen verschiedener Kompetenznachweise nachgewiesen werden können (Reisinger/Steiner 2014).

4.6 BERUFSVERBÄNDE VON ERWACHSENENBILDNER/INNEN

Wenn schon Professionalisierungseinrichtungen der Erwachsenenbildung innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung nicht prominent als solche sichtbar sind, so gilt dies noch mehr für Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen. Definiert sind sie laut Schema als Zusammenschluss von Vertreter/innen für Erwachsenenbildner/innen, die diese als Arbeit- oder Auftragnehmer/innen aufnehmen. Klassisch professionstheoretisch müsste es einen Verband geben, welcher die Anliegen der gesamten Profession vertritt, ähnlich wie dies in anderen Professionen geschieht (existierende Beispiele für Österreich sind *die Österreichische Ärztekammer, der Österreichische Bundesverband für Psychotherapie, Bundeskammer der ZiviltechnikerInnen*). Wie schon eingangs erwähnt, entsteht sehr viel Unklarheit im Bereich der Professionalisierung dadurch, dass die Akteur/innenebenen nicht klar voneinander getrennt sind. So scheinen als Interessensvertretungen national auf der für Österreich wichtigen Website erwachsenenbildung.at sowohl Verbände von Träger/innen und Bildungsanbieter/innen als auch Verbände von Erwachsenenbildner/innen auf.¹⁶ Obwohl Anbieter/innen oder Anbieter/

14 | Vgl. dazu Weiterbildungsakademie Österreich 2017.

15 | Vgl. dazu Kapitel 3.2.

16 | Vgl. dazu Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.b).

innenverbände die Professionalisierung vorantreiben können, können sie nur eingeschränkt als Sprecher/innen für Erwachsenenbildner/innen auftreten, insbesondere weil sie diesen gegenüber Arbeit- oder Auftraggebende sind. Eine Interessensvertretung, welche einen großen Teil der Erwachsenenbildner/innen auf individueller und Arbeitnehmer/innenebene einschließt, gibt es in Österreich nur in einem Fall: Das sind die Gewerkschaftsvertreter/innen (Gewerkschaft der Privatangestellten, Druck, Journalismus, Papier und Verkehrs- und Dienstleistungsgewerkschaft), welche mit der Berufsvereinigung der Arbeitgeber/innen privater Bildungseinrichtungen (BABE) Kollektivverträge für Erwachsenenbildner/innen aushandeln. Diese Kollektivverträge gelten jedoch nur für die in der BABE vereinigten Anbieter/innen (Berufsvereinigung der Arbeitgeberinnen privater Bildungseinrichtungen o.J.). Weiters gibt es mehrere Zusammenschlüsse in einzelnen Unterbereichen der Erwachsenenbildung, etwa im Bereich Bildungsberatung.

Die geführten Interviews mit Expert/innen Österreichs zu dieser Lage zeigten: Unter österreichischen Expert/innen ist man sich einig, dass die Erwachsenenbildner/innen sich zu wenig als Berufsgruppe wahrnehmen und dementsprechend selten füreinander eintreten. Ein/e Expert/in beschreibt, wie die Berufstätigen sich professionalisierenden Standards von außen unterwerfen, welche von anbietenden Einrichtungen kommen, statt einen eigenen Berufsverband zu gründen. Er/sie beurteilt diese Lage als »scurril eigentlich« (E-540) und sagt: »Eigentlich ist das ein Übergriff.« (E-542) »Aber man wehrt sich nicht.« (E-544) Eine Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen, welche eigene Interessen vertritt, wird von fast allen Expert/innen als sinnvoll erachtet, teilweise berichten Interviewpartner/innen auch über gescheiterte Gründungsinitiativen. Die Motivation für die Gründung einer Berufsgruppenvertretung einer interviewten österreichischen Expertin/eines Experten lautet:

»Ob sich eine Berufsgruppe jetzt organisiert oder formiert [...], wichtig würde ich es schon finden. [...] Einfach um ein Gegenüber zu haben. Die meisten Initiativen in der Erwachsenenbildung werden sozusagen von Arbeitgeberseite gesetzt, auch die wba. Und da ein Gegenüber zu haben in der Diskussion um die Weiterentwicklung dieses Berufsbildes. Und auch, wo ich meine, dass zu einer Professionalisierung, oder wenn man von einer Profession spricht, auch ja schon eine Berufsvertretung gehörte. Und um vielleicht auch langfristig...ja, Qualität entwickeln kann man nur, wenn man parallel dazu auch die Rahmenbedingungen entwickelt. Da

glaub ich, braucht's noch sehr viel in der Erwachsenenbildung, also [unverständlich, Anm. P.H.St.] prekäre Verhältnisse.« (D-137-148)

Auch die Erwachsenenbildungsforschung hält fest, dass der Zusammenschluss von Erwachsenenbildner/innen vonnöten wäre:

»Der fachliche, soziale und politische Zusammenschluss von Erwachsenenbildner/inne/n in Berufsgruppen oder in einem Berufsverband wird in dieser Studie als eine von mehreren Voraussetzungen der Entwicklung von Professionalisierung und Erwachsenenbildungs-Professionalität verstanden, weil dafür kollegiale gegenseitige Information, Beratung und Supervision, Erfahrungsaustausch, gemeinsame Reflexion, fachliche Anregung und berufliche Weiterentwicklung sowie Kontrolle der Einhaltung von professionellen Standards notwendig erscheint; für die mittel- und langfristige Sicherung des professionellen Handelns im gesellschaftlichen Kontext wird darüber hinaus eine qualifizierte Öffentlichkeitsarbeit und aktive Berufspolitik als notwendig erachtet.« (Peters 2004:214f)

Bislang wurde dieses Anliegen kaum erfüllt, eine Ursache dürfte in der Heterogenität und Zersplittertheit beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung liegen. Vor diesem Hintergrund bildet sich keine Gemeinschaft. Ein/e Expert/in empfiehlt in einem Interview Segmentierung:

»Insgesamt werden Sie's nicht finden [ein Gemeinsames der Erwachsenenbildung, Anm. P.H. St.]. Sondern man muss segmentieren. Das muss man in dieser Branche, um klarer sagen zu können, was ist unser Anliegen, was sind unsere Arbeitsbedingungen. Was ist unser Ziel, was ist unsere Identität. Dazu muss man segmentieren. Ein Sporttrainer wird schon eine andere Identität haben als eine Wirtschaftstrainerin.« (C-429-433)

Professionalisierungstheoretisch wurde weiter oben die Idee ausgearbeitet, auch auf dieser strukturellen Ebene des Zusammenschlusses zu Berufsverbänden eine stabile Kerneinheit zu etablieren, welche moderiert, vermittelt, integriert und gleichzeitig Teil-Berufsverbände hat. Dies könnte bedeuten, dass sich die bereits vorhandenen Teil-Berufsvertretungen der Erwachsenenbildner/innen zu einer zentralen Einheit zusammentun müssten, wobei sie einerseits eine Einheit bilden und andererseits ihre Unterschiedlichkeit wahren könnten. Berufspolitisch gesehen würde das die Erwachsenenbildner/innen in eine für die Mitgestaltung der eigenen

Berufstätigkeit relevante Position bringen. Pfadenhauers Professionskonzept folgend geht es beim erfolgreichen Professionalismus auch auf dieser Ebene um die gekonnte Darstellung von Kompetenz sowie um die Übereinstimmung zwischen Befähigung und Befugnis.

Wenn auf Ebene 2 Qualitätssicherung diskutiert wurde, so kann sie hier nochmals aufgegriffen werden: Qualität ist Teil klassischer und neuer Professionskonzepte, auch wenn sie bislang in diesen nicht als solches benannt wird. Die Qualität der von Professionen geleisteten Arbeit dient Professionsangehörigen zur Legitimierung ihres Status und Wertes sowie zur Selbstdefinition der eigenen Leistung.¹⁷ Die Darstellung der Qualität geleisteter Arbeit von Berufsgruppen ist daher durchaus eine von mehreren Strategien auf ihrem Weg zur strukturellen Professionalisierung. In einem Expert/inneninterview wurde Qualität als »Eintrittskarte« in die Berufstätigkeit betrachtet. Gleichzeitig relativierte der/die Expert/in: Qualität allein sei noch keinerlei »Berechtigung« (A-683). Qualität ist also ein Anliegen mit vielen Akteur/innen und – wie bei den Akteur/innen-ebenen und beim Sprechen über Professionalisierung – zeigt sich auch hier, dass es unerlässlich ist, genau zu definieren, wer von Qualität spricht und was darunter verstanden wird. Das Versprechen von Qualität kann nicht nur auf politischer und Anbieter/innenebene relevant sein oder für sich organisierende Professionen, es kann auch von Arbeitnehmer/innen als Überzeugungsmittel gegenüber Auftrag- und Arbeitgeber/innen ins Feld geführt werden wie folgendes Zitat zeigt:

»Die Qualität wächst mit der verbesserten Ausbildung, sie wächst aber auch mit kontinuierlichen Anstellungsverhältnissen. Und das kann ich nicht ohne Anstellung. Einfach eine bessere arbeitsrechtliche Bedingungen, sozialrechtliche Absicherung.« (B-420-423)

17 | Wer den klassischen Merkmalsansatz zur Beschreibung von Professionen benutzt – der heute in dieser Breite nicht mehr gültig ist –, stellt fest, dass Merkmale hoher Qualität enthalten sind, nicht jedoch dezidiert als solche, es sind dies: wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen, lang andauernde, theoretisch fundierte Ausbildungsgänge auf akademischem Niveau, berufsständische Normen (*Code of Ethics*).

4.7 ERWACHSENENBILDNER/INNEN

Hiermit sind wir bei Ebene 7, der letzten Ebene der relevanten Akteur/innen einer strukturellen Professionalisierung. Klassisch professions-theoretisch betrachtet sind Erwachsenenbildner/innen in der Rolle der Vorantreibenden ihrer eigenen Professionalisierung, sie sind jedoch auch in der Rolle der Adressat/innen für Vorgaben einer erarbeiteten strukturellen Professionalisierung. In der Realität nehmen Erwachsenenbildner/innen die Rolle der Vorantreibenden in Österreich bislang kaum ein. Ein Hindernis ist, dass sie sich nicht mit dieser Berufsbezeichnung identifizieren. Die Forschungsergebnisse dazu sind zahlreich.¹⁸ Darüber hinaus haben berufstätige Erwachsenenbildner/innen eine eher zurückhaltende Einstellung gegenüber Professionalisierungsprozessen und auch gegenüber Berufsgruppenvertretungen. Die folgenden beiden Beispiele stammen aus zwar aus Deutschland, hier ist jedoch die Lage und Verortung der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung der österreichischen ähnlich. Exemplarisch wird im Folgenden eine Beschreibung von Peters angeführt, die die unterschiedlich gelagerten Meinungen der Erwachsenenbildner/innen gut veranschaulicht:

»Die Haltung der Interview-Partner/innen gegenüber einer Organisation beruflicher Interessen von Erwachsenenbildner/inne/n in einem spezifischen Berufsverband kann als ›gemäßigt‹ positiv beschrieben werden: Fünf der zehn Befragten betrachten eine solche Organisation als sinnvoll und nennen dafür plausible Gründe; zwei sind eher skeptisch, aber nicht ablehnend. Drei Interviewte können keinen Sinn in einer Organisation von Erwachsenenbildner/inne/n sehen und würden einer solchen erklärtermaßen auch nicht beitreten. Eine Interviewte sieht keinen erkennbaren Nutzen, eine andere hält einen entsprechenden Zusammenschluss nicht nur für überflüssig angesichts vorhandener regionaler Austauschmöglichkeiten, sondern sogar für schädlich, weil durch den so möglichen Vergleich mit anderen Erwachsenenbildner/inne/n Konkurrenz- und gegenseitige Abwertungsprozesse in Gang gesetzt werden könnten. Der dritte ablehnende Interview-Partner meint, dass ›Erwachsenenbildner/in‹ überhaupt kein Beruf sei. Die beruflichen Arbeitsfelder und Tätigkeiten, die darunter zusammengefasst werden, hält er jedenfalls für zu heterogen, als dass sie eine gemeinsame, organisierte berufliche Interessenwahrnehmung erlaubten. Die berufliche Heterogenität von Erwachse-

18 | Vgl. dazu Kapitel 5.2.2.

nenbildner/inne/n wird auch von einigen Befürwortern als Problem benannt. Auch ihnen fällt es offenbar nicht leicht, berufliche Identität stiftende Gemeinsamkeiten von Erwachsenenbildner/inne/n zu sehen. Unter der Berufsbezeichnung ›Erwachsenenbildner/in‹ arbeitet beispielsweise keiner der Interviewten.« (Peters 2004:215)

Auch Hartig (2008:15) beurteilt die Möglichkeit des Zustandekommens einer Berufsgruppenvertretung aus der Praxis heraus als eher unwahrscheinlich, wenngleich es ihren Interviewergebnissen nach (Hartig interviewte 18 Erwachsenenbildner/innen zu berufskulturellen Selbstbeschreibungen) auf Interesse stoßen würde (ebd.:343). In ihrer Untersuchung gibt es aber auch Erwachsenenbildner/innen mit explizitem Vertretungsanspruch für die Erwachsenenbildung (ebd.:277), diese sind jedoch keineswegs die selbstverständliche Norm unter den Erwachsenenbildner/innen.

Ein/e von mir interviewte/r Expert/in meint auf die Frage, ob er/sie sich eine Berufsgruppe der Erwachsenenbildner/innen mit gemeinsamer Identität vorstellen könnte:

»Und ich tu mir schwer, ich versteh das Anliegen. Aber wenn ich mir vorstelle vom AMS-Trainer angefangen bis zu [...] bleiben wir nur in den etablierten Organisationen [...] Da möchte ich mit vielen nicht unter einen Hut gesteckt werden. [...] v.a. was wär der Benefit für eine Person meinerseits? Man darf eins nicht vergessen, in dem Bereich [der Organisationsberatung, Anm. P.H. St.] wird man geholt, weil man einen Namen hat, Punkt.« (A-548-555)

In der Rolle der Adressat/innen von Vorgaben einer erarbeiteten, partiellen strukturellen Professionalisierung *von außen* erleben sich Erwachsenenbildner/innen bereits jetzt. Zum Außen gehören alle Akteur/innenebenen ab der Ebene der Berufsverbände (Ebene 1 bis 5). Und tatsächlich dürften alle bisherigen (durchaus erfolgreichen) Bemühungen der strukturellen Professionalisierung in Österreich bislang von diesen Ebenen gekommen sein. Ein/e Expert/in beobachtet, wie die Berufstätigen sich professionalisierenden Standards von außen unterwerfen, statt einen eigenen Berufsverband zu gründen. Er/sie beurteilt diese Lage als »skurril« (E-540).

Das beprochene ambivalente Verhältnis gegenüber Standardisierungen im Rahmen struktureller Professionalisierung¹⁹ spiegelt sich auf der Ebene der Erwachsenenbildner/innen wider. Zwar sind sie sich des Nutzens von Standards bewusst, diese sollen aber nicht zu weit gehen und berufliche Freiheiten nicht einschränken. Folgende Expert/innenmeinung ist ein gutes Beispiel für diese Ambivalenz. Einerseits sagt er/sie: »Erwachsenenbildner/in hat einen Sinn, denn die Zertifizierung ist ein sinnvolles Label.« (A-769-770) Erwachsenenbildner/innen sind durch den Wunsch nach einem anerkannten Zertifikat sowie nach Anerkennung und Aufwertung ihrer Berufserfahrung motiviert.²⁰ Andererseits meint der/die oben genannte Expert/in, dass man eigentlich einzig Minimalstandards einführen kann, denn darüber hinaus zu standardisieren, würde die Freiheiten für Differenzierung behindern. »Es besteht die Gefahr, dass die Spezialisierung zu einem Gefängnis wird« (A-803-804). Zwei andere Expert/innen befürchten, dass die Freiheit in der Berufsausübung zurückgeht und womöglich auch die »Teilnehmer/innenorientierung«, die als qualitativ hochwertig angesehen wird, durch die eingeführten Standards nicht mehr zu haben sei (A-548-551, 789, 803; B-395). Eine offene Frage ist, ob die Ambivalenz kleiner wäre beziehungsweise die Akzeptanz von Standardisierungen und strukturellen Elementen der Professionalisierung höher, wenn die Standards von den Akteur/innen der Ebenen 6 und 7, also von Berufsverbänden und Erwachsenenbildner/innen, mitgestaltet wären.

Zusammengefasst hat die Mehrheit der Erwachsenenbildner/innen bislang wenig Motivation, sich institutionell als Gruppe zu formieren. Andererseits ist die bekannte Vielgestaltigkeit der Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung ein großes Hindernis für Berufsverbände, welche die gesamte Erwachsenenbildung umfassen, weil ein Gemeinsames auf dieser Ebene nicht wahrgenommen wird.²¹ Die Zurückhaltung oder Ablehnung von Standardisierungen und Vorgaben für den eigenen Be-

19 | Vgl. dazu Kapitel 2.3.2.

20 | Dieses Ergebnis stammt aus Befragungen von Erwachsenenbildner/innen zu ihren Motiven für einen wba-Abschluss als Erwachsenenbildner/in (Steiner et al. 2015:23ff, Brünner/Gruber 2014).

21 | Der Vorschlag, Teil-Berufsverbände zu bilden und diese in einen größeren Berufsverband zu integrieren, als Realisation eines strukturell verankerten und dynamisch offenen Professionskonzeptes, wird im Kapitel 3.3 erläutert.

rufsbereich birgt jedoch zwei Gefahren: 1) Die Standards und Vorgaben werden von außen gesetzt und können nicht beeinflusst werden. 2) Es handelt sich bei erwachsenenbildnerischer Tätigkeit ohne strukturelle Verankerung nicht um einen Beruf, sondern lediglich um Erwerbsarbeit mit entsprechender Erwerbsunsicherheit, geringer Anerkennung und geringer Entlohnung.²²

22 | So nehmen Erwachsenenbildner/innen vorhandene Angebote zur Professionalisierung gerne wahr. Sie stellen also einen gelungen strukturellen Anreiz für individuelle Professionalisierung dar. Wie Evaluationen der *Weiterbildungsakademie Österreich* zeigen, haben die Teilnehmenden dadurch jedoch kaum mehr berufliche Möglichkeiten: die Arbeitsbedingungen oder die monetäre Honorierung ihrer Arbeitsleistung werden dadurch nicht besser (Brünner/Gruber 2014:58, Steiner et al. 2015:59).

5. Modelle zur Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen

»Konnte Weber noch feststellen: ›Der Puritaner wollte Berufsmensch sein, wir müssen es sein‹ [...], so hat sich diese Situation heute eher dahingehend verändert, dass wir (wieder) Berufsmenschen sein möchten, es aber in vielen Bereichen des Beschäftigungssystems kaum noch sein können.«

ARNOLD UND PÄTZOLD 2010:656

Die deutschsprachige Forschung zu Erwachsenenbildung erfasst seit Beginn der Auseinandersetzung mit Professionalisierung vor rund 50 Jahren auch die erwachsenenbildnerische Praxis. Die Leistung der Erwachsenenbildungsforschung besteht darin, beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung qualitativ beschrieben und quantitativ erfasst zu haben (beispielsweise Peters 2004, Hippel/Tippelt 2009, Research voor Beleid 2010, Schrader 2011, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2014, für Österreich: Verband Österreichischer Volkshochschulen o.J., Gruber/Brünner/Huss 2009 und 2014). Die Beschreibungen umfassen Tätigkeitsprofile und Kompetenzanforderungen, institutionelle Settings und Organisationstypen, Arten der Arbeits- und Angestelltenverhältnisse, berufliche Sozialisation und Ähnliches. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Zugänge, Fragestellungen und methodologische Zugänge aus. Wie beim Thema Professionalisierung fehlt auch hier eine erschöpfende disziplinterne Festlegung darauf, welche Methoden und Zugänge es gibt, sowie welche Fragestellungen und welche Ergebnisse tragend sein sollen. Auch mangelt es an einem systematisch aufeinander aufbauenden Forschungsstand. Es fehlt bislang ein tradierter Kanon disziplinärer Zugänge, wichtiger Forschungsarbeiten und Forschungsmethoden. Schrader resümiert für den Bereich Lernforschung, einem Teil der gesamten

Erwachsenenbildungsforschung, etwa, dass die Qualität empirischer Arbeiten zu verbessern sei:

»In qualitativer Hinsicht bot sich das Bild einer anwendungsnahen, aber theoriearmen und ›zerstreuten‹, überwiegend mit qualitativen Methoden arbeitenden ›Kleinforschung‹ (Nuisl 2002:345), die von engagierten Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern betrieben wird und eine nur geringe Kontinuität im Blick auf Themen und Akteure aufzuweisen hat.« (Schrader 2006:31)

Auch im Bereich der Erfassung und Beschreibung der Erwachsenenbildung seien laut Schrader (2011:103ff) vorliegende Arbeiten nicht erschöpfend und zudem systematisch unbefriedigend. Der Datenerfassungszugriff der Erwachsenenbildungsforschung ist aufgrund der existierenden Unklarheiten erschwert, wobei die Unklarheit den Gegenstand Erwachsenen- und Weiterbildung betrifft, welchen Nuisl (2009:405) als »gewachsenen gesellschaftlichen Bereich« beschreibt:

»Weiterbildung [synonym für Erwachsenen- und Weiterbildung] ist – bedingt durch die gesellschaftliche Einbindung – an den Rändern nur schwer abgrenzbar. Der Übergang von Weiterbildung zu sozialer Arbeit, zur Arbeitsmarktpolitik, zur Lehre an Schulen, zu Organisationsentwicklung oder zu Wissenschaft und Forschung ist stets fließend und personell ist weder ein festgeschriebenes Berufsbild noch ein erkennbarer professioneller Karriereweg vorhanden.« (Ebd.)

Angesichts der mangelhaft definierten beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung ist es eigentlich unmöglich, eine erschöpfende Erfassung erwachsenenbildnerischer Praxis zu leisten. Professionsinterne und disziplinäre Diskussionsprozesse darüber, was das Zu-Erfassende ist, sollten daher intensiviert werden. Dazu sind dezidierte Begründungen für die Grenzziehungen zu erarbeiten. Im Rahmen von Bildungsberichten und Bildungsstatistiken finden hier bereits viele konzeptionelle Überlegungen statt (beispielsweise Gnahn/Reichart 2014). Derartige Berichte dienen jedoch häufig der Politik als Informationsquelle, bzw. sind von politischen Akteur/innen in Auftrag gegeben, und haben damit eine etwas andere Stoßrichtung als jene der Disziplin- und der Profession Erwachsenenbildung.

In dieser Arbeit wird vor allem die Diversität des Personals in der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung fokussiert und ein kulturwis-

senschaftlicher Zugang gewählt, der es erlaubt, das Phänomen zu analysieren. So sollen etwa die Bedingungsfaktoren für Heterogenität mit den vorgeschlagenen Beschreibungsmodellen theoretisch angeleitet in den Blick geraten können. Das »zu einem starren Deutungsmuster geronnene Bild der Heterogenität« (Nittel und Schütz 2012:232) der Erwachsenenbildung sowie der Umstand, dass hier »kein wissenschaftlich fundierter Umgang mit Heterogenität« (ebd.) existiert, sollen überwunden werden. Wenn es im ersten Teil darum ging, die hinter der Feststellung von fehlenden strukturellen Professionsmerkmalen stehenden Konzepte für Beruf und Profession einer genaueren Betrachtung und teilweisen Revision zu unterziehen, so geht es in diesem Kapitel darum, ein Konzept zu entwerfen, das es erlaubt, die existierende heterogene Praxis der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Es geht in der Konzeptarbeit auch, aber nicht vorrangig, darum, die inhaltlichen Erscheinungsformen von Subkulturen der Erwachsenenbildung zu beschreiben. Dass es Diversität von Subkulturen gibt, ist vielfach beschrieben, wie ein Blick in den Forschungsstand zu beruflichen Kulturen in der Erwachsenenbildung belegt.¹ Das vorgeschlagene theoretische Schema zum Umgang mit dieser Diversität dient dann dazu, theoretische Elemente aufzuspüren, die es erlauben, den Prozess zunehmender struktureller Professionalisierung auf der Ebene kleinerer Kollektivbildungen (Subkulturen und sozialen Welten) zu verfolgen und zukünftige Erhebungen zu inspirieren.

Das Besondere an diesem theoretischen Zugang zur Professionalisierung ist, dass damit eine Zwischenstufe sozialer Aggregation zwischen dem Individuum und der gesamten Profession ins Blickfeld rückt. Ein Schwachpunkt der bisherigen Forschung zu Professionalisierung der Erwachsenenbildung könnte nämlich darin begründet sein, dass entweder ausschließlich Individuen, also einzelne Erwachsenenbildner/innen, oder gleich die ganze Profession Erwachsenenbildung untersucht wurde. Häufig wird dabei die normative Anforderung, Attribute von Professionsangehörigen aufzuweisen, mehr oder weniger implizit an die untersuchten Erwachsenenbildner/innen gestellt (etwa bei Hartig 2008 und Peters 2004).

Bisher fehlt es noch an der Untersuchung und empirischen Feststellung vorhandener Dynamiken innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung, welche auf strukturelle Professionalisierung hindeuten, im Besonderen an Kollektivbildungen innerhalb der Erwachse-

1 | Vgl. dazu Kapitel 5.2.2.

nenbildung.² Dazu eignet sich der Zugang über Berufskulturelemente/Subkulturen und soziale Welten der Erwachsenenbildung. Die zu beantwortenden Fragen lauten:

- Wie sieht ein theoretisch angeleitetes Modell aus, das kohäsive Elemente innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung beschreibt?
- Wie sieht ein theoretisch angeleitetes Modell aus, welches Bedingungsfaktoren für Homogenität und Diversität innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung zu systematisieren erlaubt und damit Hinweise auf Gelingensfaktoren struktureller Professionalisierung gibt?

Die Grenzen der Konzepte *Professionsspezifische Subkulturen* und *Soziale Welten in Arenen* hinsichtlich ihrer Eignung, strukturelle Professionalisierungsprozesse zu beschreiben, sollen nicht verschwiegen werden: Die hier intendierte Beschreibung von professionsspezifischen Subkulturen der Erwachsenenbildung erlaubt keinen ungehinderten Einblick in die Gründe für das bisherige Scheitern der strukturellen Professionalisierung, weil diese in der Regel nicht von allen Angehörigen einer Profession oder eines Berufes vorangetrieben wird, sondern von einzelnen Vorreiter/innen und Stellvertreter/innen mit ihren verschiedenen Zugängen. Die vorgeschlagenen Konzepte sollen eine Hilfestellung bieten für Professionsangehörige, die Professionalisierung vorantreiben möchten, für die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung und für politische Akteur/innen. Diese können ein systematisch angeleitetes, differenziertes Bild von Mechanismen der Kollektivbildung innerhalb der Erwachsenenbildung sowie von Mechanismen bekommen, die diese Kollektive voneinander trennen.

2 | Einen ähnlichen methodologischen Ansatz, um für strukturelle Prozesse relevante Elemente der Kollektivbildung zu fokussieren, verfolgen zwei andere Arbeiten. Dort geht es jedoch nicht vorrangig um Professionalisierung: Forneck und Wrana (2005) analysieren feldtheoretisch, Jütte (2002) legt mit »Soziales Netzwerk Weiterbildung« eine »Analyse lokaler Institutionenlandschaften« vor, die Kooperation und Konkurrenz in der gelebten Weiterbildung in den Fokus nimmt.

Vorab wird in einem kurzen Überflug die existierende Forschung zur Erfassung vielgestaltiger erwachsenenbildnerischer Praxis vorgestellt und in eine erste Systematik gebracht. Es geht darum, die wissenschaftlichen Fragestellungen und methodologischen Zugänge zu systematisieren. Im Besonderen verfolgt die einleitende Darstellung der existierenden Erhebungen erwachsenenbildnerischer Praxis den Zweck, die im Anschluss erarbeiteten Beschreibungsmodelle (Subkulturen und Soziale Welten) in eine Typologie einzubetten.

5.1 FORSCHUNGSTYOLOGIE FÜR DIE ERFASSUNG VON ERWACHSENENBILDNER/INNEN

Es werden im Folgenden Forschungszugänge beschrieben, welche für strukturelle Professionalisierung relevant sind und die Vielgestaltigkeit beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung erfassen. Es handelt sich um Beispiele von Forschungsprojekten, sie haben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr geht es darum, einen Überblick darüber zu liefern, was die Erwachsenenbildungsforschung bereits in der Beschreibung der beruflichen Praxis leistet und auf welchen Ebenen und mit welchen Zugängen sie mit ihren Forschungsarbeiten ansetzt. Die folgende Typologie ist also ein erster Vorschlag, Präzisierungen und genauere Ausarbeitungen der Typologie werden hier nicht geleistet. Sie ist, bezogen auf einzelne Forschungsarbeiten, nicht trennscharf; viele Forschungsarbeiten sind in mehr als einem Typus anzusiedeln:

Tabelle 5: Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung und Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen

1.	Beschreibungen von Organisationen und Strukturen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist
2.	Arbeitsmarktspezifische, soziodemografische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen
3.	Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen
4.	›Weiche‹ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kultur und Kollektivbildungen

5.1.1 Typ 1: Beschreibungen von Organisationen und Strukturen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist

Dieser Typ ist für Professionalisierungsprozesse von hoher Relevanz. Wie in Kapitel 4 (»Akteur/innen der Professionalisierung«) bereits aufgezeigt, finden vor allem auf der Ebene 2 (Fördergeber/innen/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/Rechtssystem/weltanschauliche Verbände) Prozesse der Steuerung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung statt, welche eng mit inhaltlichen und strukturellen Aspekten der Professionalisierung verbunden sind. Es werden sowohl Tätigkeitsprofile und Berufsbilder als auch Beschäftigungsverhältnisse, Qualitätskriterien und formale Vorgaben für Förderungen auf dieser Ebene in die Wege geleitet und gestaltet, um nur einige Aspekte zu nennen. Erhebungen auf dieser Ebene sind unerlässlich, will man die Erwachsenenbildung in ihrer Heterogenität und Entgrenztheit erfassen. Im Folgenden werden daher einige Forschungsergebnisse und Diskussionsbeiträge zu diesem Forschungstyp vorgestellt. Die Darstellung zeigt, dass die Beschreibungen der Strukturen und Organisationen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist, sehr komplex und schwierig sind.

Schrader (2014) macht deutlich, dass die Erwachsenenbildungsforschung bereits einiges an evidenzbasierten Daten zu bieten hat, in der Ausarbeitung einer disziplineigenen Systematik aber gewissermaßen noch in den Kinderschuhen steckt. Er selbst legt mit dem *Mehrebenenmodell* und den *Reproduktionskontexten der Organisationen der Weiterbildung* systematische Analyseinstrumente für diese Ebene vor. Sie sind modernisierungstheoretisch und durch den Neoinstitutionalismus inspiriert (Schrader 2011 und 2014). Auch die empirische Erhebung von Anbieter/innen und Angeboten der Erwachsenenbildung gehört zu diesem Typ (etwa für Österreich Gruber/Brünner/Huss 2009 und 2014). Innerhalb empirischer Erhebungen sind immer Systematisierungen der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung enthalten, da die Erhebungen kriteriengeleitet sein müssen. Im Falle von Gruber, Brünner und Huss (2009:9ff) etwa enthält die Systematik eine Definition von Erwachsenenbildung/Weiterbildung, eine Definition von Anbieter/innen und eine Kategorisierung von Anbieter/innen nach Angeboten (zum Beispiel »allgemeine Erwachsenenbildung, beruflich orientierte, zielgruppenspezifische, tertiäre, berechtigungsorientierte Erwachsenenbildung« [ebd.:12]).

Wie schon in der Vorstellung der zweiten Akteur/innenebene veranschaulicht, sind die Komplexität und die Hybridität dieser Ebene von einem Ausmaß, das schwer oder nur in Teilen in eine Systematik zu bringen ist. Dabei erkennt die Forschung zum Beispiel an, dass sich mitunter Sichtweisen etablieren, die der Realität nicht gerecht werden. So zeigt Lassnigg (2011) für Österreich auf, dass die Rhetorik, welche zunehmende Marktorientierung der Erwachsenenbildung behauptet, nicht den Tatsachen der Anbieter/innenlandschaft mit ihrem großen Anteil kollektiver Träger/innenschaften entspricht und es schwierig ist, eine empirisch fundierte Klassifizierung zu finden:

»The Austrian adult education system is driven mainly by ›collective provision‹ through institutions run by various interest groups (employer and labour associations, churches, political parties etc.), with some traditional providers reaping a large part of the market share. These are generally ›non-profit‹ organisations with mixed financing structures that vary from institution to institution, including support from ›owner‹ institutions, public support, commissions from public institutions [...] and contributions from learners. More recently, a large number of new private sector financed providers have also emerged. These are generally very small establishments (often one person enterprises). In the policy and practice discourse, however, this system of collective provision is termed ›market-driven‹. This indicates that it is not always easy to classify in empirical terms the kind of coordination mechanism(s) on which a system is based.« (Lassnigg 2011:40)

Hierzu passt auch, was Schrader gemeinsam mit Brödel aufzeigt. In seinem Buch zu Modernisierungsprozessen in der Erwachsenen- und Weiterbildung seit den 1960er Jahren in Deutschland bemerkt er, dass die Finanzierungswege der Erwachsenenbildung großteils nicht mehr, wie man vielleicht annehmen würde, im Bereich der Bildungspolitik liegen:

»Spätestens seit den 1980er Jahren floss jedoch in der Regel mehr Geld aus anderen Ministerien (zum Beispiel im Rahmen der Struktur-, Wirtschafts- oder Frauenförderung) in die Weiterbildung als aus den entsprechenden Mitteln nach den Weiterbildungsgesetzen.« (Schrader 2011:40)

Und – ein ähnlich gelagertes Problem – für Österreich macht Lassnigg (2011) auf einen Mangel an klarer öffentlicher Zuständigkeit aufmerksam.

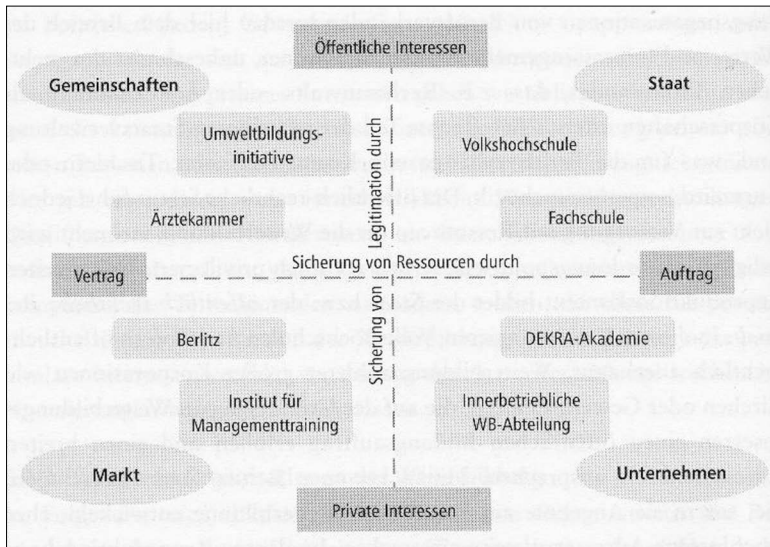
Viele Akteur/innen würden im Feld in Konkurrenz und ohne Koordination stehen:

»The distribution of political responsibility for governing the system in Austria is complex, leading to a lack of coordination and shared purpose in the public sector. Responsibility is distributed among the individual states or Länder [...] and the federal ministries of education (for general ET), science (for higher education), economic affairs (for apprenticeships and employer based training) and labour (for labour market training), as well as some others (e.g. the ministry for agriculture runs a nationwide project to develop ›learning regions‹).« (Ebd.:43)

Reproduktionskontexte der Weiterbildung als exemplarischer Forschungszugang zum Typ 1

Ein Modell von Schrader wird im Folgenden hervorgehoben. Es zeigt exemplarisch, wie die Erwachsenenbildungsforschung versucht, auf der Ebene der »einbettenden Institutionen« Systematiken zu schaffen, um die berufliche Heterogenität zu beschreiben. Ich frage in der Darstellung des Modells von Schrader im Besonderen nach Aspekten struktureller Professionalisierung und stelle vereinzelt Überlegungen für Österreich an. Schrader (2011:107) entwickelte »[...] ein Modell der Reproduktionskontexte für Organisationen der Weiterbildung, das die institutionelle Umwelt von Organisationen der Weiterbildung beschreibt und dabei insbesondere die Formen der Beschaffung von Ressourcen und Legitimationen zum Ausgangspunkt nimmt.« Aufgrund dieser Reproduktionskontexte – eingebettet in ein Koordinatensystem auf den Achsen »Öffentliche Interessen vs. Private Interessen« und »Auftrag vs. Vertrag« –, gelingt es, vier grundlegende Bereiche der Erwachsenen- und Weiterbildung sichtbar zu machen (ebd.:109ff). Es ergeben sich vier Quadranten, in denen sich alle Organisationen der Erwachsenenbildung zuordnen lassen: Gemeinschaften, Staat, Markt und Unternehmen (ebd.:116).

Abbildung 3: Schraders Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung



Quelle: Schrader 2011:116

Die vier Typen von Organisationen, die Erwachsenenbildung anbieten, sind:

1. **Gemeinschaften:** Hier sind für Österreich etwa Vereine zu nennen, die öffentlichen Interessen dienen und mit Verträgen arbeiten. Das können Umwelt-, Frauen- oder mit Migration beschäftigte Initiativen sowie politische oder religiöse Gemeinschaften sein. Aber auch Weiterbildungsorganisationen von Berufsverbänden, Innungen oder Kammern (die ihre Legitimation über den Verweis auf öffentliche Interessen erhalten) gehören hierher.
2. **Staat:** Auch hier dominiert das öffentliche Interesse. Die Organisationen erfüllen einen öffentlichen Bildungsauftrag, sie werden eher beauftragt, als dass sie Verträge abschließen. Laut Schrader befinden sich in diesem Quadranten »Volkshochschulen, sofern öffentlich-rechtlich anerkannt, Weiterbildungsanbieter großer Korporationen wie Kirchen oder Gewerkschaften, wenn sie auf Grundlage von Wei-

terbildungsgesetzen einen öffentlichen Bildungsauftrag erfüllen, Berufs- und Fachschulen« (ebd.:115).³

3. *Markt*: Hier werden auf Basis von Verträgen private Interessen verfolgt. Alle privaten Trainings- und Beratungsinstitute sowie Erwachsenenbildungseinrichtungen, die kommerziell agieren, gehören dazu. So zum Beispiel auch der große Anteil jener, die Arbeitsmarktschulungen anbieten, sowie Sprachschulen und Ähnliches.
4. *Unternehmen*: Hier werden auf Basis von Aufträgen private Interessen verfolgt. Jede Erwachsenenbildung, die innerbetrieblich stattfindet oder von Organisationen durchgeführt wird, die zu Unternehmen gehören, zählen dazu.

Da es sich hier um eine Typologie handelt und die Ressourcenbeschaffung sowie der Mechanismus, mit dem Legitimation gewonnen wird, innerhalb einer Organisation uneinheitlich sein kann, ist hier noch zu ergänzen, dass es durchaus Organisationen gibt, die mehreren Quadranten angehören. Im Besonderen führt die Achse öffentlich vs. privat zu Uneindeutigkeiten, da Einrichtungen Mischformen sein können, wenn sie zum Beispiel profitorientiert arbeiten und gleichzeitig Auftragnehmer/innen staatlicher Einrichtungen (etwa des *Arbeitsmarktservices* in Österreich) sind.

Bezüglich des hier lancierten Themas strukturelle Professionalisierung kann das Schema Schraders hilfreich sein, auch Professionalisierung kann auf Basis der Logiken der vier Reproduktionskontexte analysiert werden. (Einschränkend ist zu sagen, dass der Fokus von Schraders Schema auf Organisationen liegt. Die Professionalisierung, wie sie hier thematisiert wird, umfasst aber mehr als Organisationen, nämlich andere Ebenen gesellschaftlicher Institutionen und Strukturen.) Korrespondie-

3 | In Österreich sind z.B. die Einrichtungen hier enthalten, die auf Basis des Erwachsenenbildungsförderungsgesetzes (Bundeskanzleramt Österreich 1973) – eher implizit – Aufträge vom Staat bekommen, zumindest vom Typ her. Im Auftrag des Staates arbeiten diese Einrichtungen im Rahmen von Kursen, über die formale Schulabschlüsse auf dem zweiten Bildungsweg erworben werden können. Dennoch können diese Organisationen gleichzeitig anderen Typen angehören, etwa Gemeinschaften. Das Österreichische Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) als Einrichtung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist dem Bereich Staat zuzuordnen.

rend der Rolle, die diese Organisationen haben könnten, wenn sie selbst Professionalisierung vorantreiben würden, lässt sich auf die Möglichkeiten eines Zugriffs von außen fokussieren. Zugriffe von außen haben bei diesen vier Typen von Organisationen unterschiedliche Hebel. Organisationen, in denen die Weiterbildungseinheiten Aufträge von privaten Träger/innen des Unternehmens bekommen, stehen etwa gänzlich außerhalb der Einflussphäre professionalisierungsfördernder Maßnahmen vonseiten der Bildungspolitik, sie haben auch weniger Autonomie gegenüber dem Reproduktionskontext Markt als gänzlich freie Organisationen. Auf derartige Organisationen können nur Steuerungsintentionen von politischen Akteur/innen wirken, welche in private Unternehmen eingreifen dürfen. Die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist hier dann zum Beispiel als Teil der Wirtschaftspolitik und des Rechtssystems im Wirtschaftsbereich zu verstehen. Professionalisierung auf struktureller Ebene bedeutet in diesem Schema generell, dass Auftraggeber/innen (staatliche Einrichtungen und private Unternehmen) sowie Vertragspartner/innen Kriterien formulieren können, die Professionalisierung beinhalten und von den Organisationen erfüllt werden müssen, um für ihre Legitimität und Reproduktion zu sorgen. Wie streng und verbindlich diese Kriterien sind, ist hier ein Gradmesser für die Stärke der strukturellen Verankerung der Profession: Wenn es lediglich um Qualität anreizende Kriterien geht, deren Nichteinhaltung nicht oder nur geringfügig sanktioniert wird, so ist die strukturelle Verankerung schwach ausgeprägt; geht es aber um nationalstaatlich und gesetzlich vorgeschriebene Kriterien, die die Existenz und Berechtigung der Organisation betreffen, so ist die strukturelle Verankerung stärker ausgeprägt. Aus Sicht der Organisationen im Segment Öffentlichkeit zeigt sich im Schema sehr deutlich, dass etwa Volkshochschulen und Fachschulen weniger Autonomie haben als die Ärztekammer, da letztere als Vertragspartner der Öffentlichkeit (des Staates) auftritt und nicht als Auftragnehmer. Geht es um strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung eine gesetzliche Grundlage für die Profession Erwachsenenbildner/innen und deren Berufsüberwachung zu etablieren, ähnlich der Ärztekammer, so käme sie in das Segment oben links.

Professionalisierung, die erwachsenenbildnerische Praxis umfassend erreicht, muss gesellschaftlich bereichsübergreifend verortet sein. Sie ist unter anderem mit den gesellschaftlichen Strukturen der Bereiche Soziales, Gesundheit und Wirtschaft zu verknüpfen.

5.1.2 Typ 2: Arbeitsmarktspezifische, soziodemografische Erfassung

Der nächste Typus der Forschung zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung umfasst die Tätigen in der Erwachsenenbildung anhand statistischer Erhebungen. Auch hier zeigen sich ähnliche Schwierigkeiten bei der Erfassung. Erwachsenenbildner/innen arbeiten in unterschiedlichen Beschäftigungsformen und institutionellen Settings mit unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen (Schlögl 2008:11-5, Elias et al. 2015, Gutknecht-Gmeiner 2008, Martin/Langemeyer 2014, Martin et al. 2016). Mitunter werden lediglich Trainer/innen oder Lehrende als Erwachsenenbildner/innen oder in diesem Berufszweig Tätige behandelt (so zum Beispiel von Lassnigg 2011:37, Poschalko 2011:03-2, Bonnafeous/Ardouin/Gravé 2015, Jütte/Nicoll/Olesen 2011:9, Bastian 1997, Stanik und Sawicki 2007). Letzteres ist professionstheoretisch ein deutliches Zeichen dafür, dass die Klärung und Einigung auf ein Tätigkeitsprofil nötig wären. Insgesamt ist die Erfassung der Tätigen ein wichtiges Instrument, um Daten über die Berufsgruppe zu sammeln und Wissen über ihre Verhältnisse (Einkommen, Geschlecht usw.) zu gewinnen. Nicht zuletzt kann damit die eminente gesellschaftliche Bedeutung und Breite der Erwachsenenbildung (breites Mandat) sichtbar gemacht werden.

5.1.3 Typ 3: Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen

Typ 3 der Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist disziplinär und methodisch stärker in der Bildungswissenschaft und in der Berufspädagogik verankert. Es geht hier um Kompetenzen, Qualifikationen, Berufsbilder, Berufsbildelemente oder berufliche Tätigkeitsbereiche. Eine typische Arbeit, welche die Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung und ihre zugehörigen Kompetenzen anhand von Schlüsselkompetenzen erfasst, ist die Studie von Research voor Beleid (2010). Bernhardsson und Latke (2012) präsentieren eine Übersicht über Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen, Seitter (2009a) bespricht die berufsbiografische Kompetenzaufschichtung, Gruber und Wiesner (2012) stellen zwei Anerkennungsmodelle für Erwachsenenbildner/innen vor und Strauch und Pätzold (2012) betrachten systematisch die Kompetenzrahmen und -profile in der Europäischen Union.

Aus der Sicht der Professionstheorie und auf Professionsniveau gesehen geht es um die zugeschriebene, (bis zu einem gewissen Grad) lizenzierte und strukturell verankerte, Zuständigkeit einer Profession, den gesellschaftlichen Bedarf an einer gewissen Dienstleistung zu decken. Es wurde bereits – auf Basis der Recherchen zu klassischen und neuen Professionskonzepten – ein ausgemitteltes Professionskonzept mit dynamisch-offenen und invariablen Elementen empfohlen. In den untersuchten Arbeiten der Erwachsenenbildungsforschung zeigt sich, dass genau dies mit Kompetenzmodellen schon ein Stück weit passiert: die Beschreibungen legen Kompetenzen und Tätigkeitsbündel fest. Die Beschreibungen sind jedoch nicht wirksam, solange sie nicht gesellschaftlich durchgesetzt werden. Bezüglich der Diversität der Tätigkeitsbereiche *innerhalb* der Erwachsenenbildung, wie Beratung, Management oder Training, müssten Arbeiten, die lediglich Teilsegmente aller erwachsenenbildnerischen Tätigkeiten behandeln (zum Beispiel Kompetenzmodelle nur für Lehrende), das Ganze der Profession Erwachsenenbildner/innen konzeptionell bereits aufnehmen. Ansonsten befördern sie nicht eine Profession »Erwachsenenbildner/in«, sondern eine Profession, welche dann »Lehrende« (oder ähnlich) hieße. Das Beschreiben der Kompetenzen aller Erwachsenenbildner/innen und das gleichzeitige Einräumen von Teilkompetenzen, Teilbereichen, Spezialisierungen entspräche dem erwähnten »flexiblen System der Kompetenzentwicklung« von Euler (2013), welcher eine »Einheit in Vielfalt im Sinne einer koordinierten Pluralität« (ebd.:271) empfiehlt.

5.1.4 Typ 4: ›Weiche‹ Beschreibung von Kulturen und Kollektivbildungen

Typ 4 dominiert nicht nur einen großen Teil der vorliegenden Forschungsarbeit, es gibt eine Vielzahl weiterer Forschungsarbeiten dieses Typs, die die Perspektiven von Erwachsenenbildner/innen erfragen: zum Beispiel die Einstellungen von Erwachsenenbildner/innen, berufsbiografische Entwicklungen oder die berufliche Sozialisation abseits statistisch üblicher Erfassungspunkte, wie etwa dem Ausbildungsniveau. Kulturwissenschaftlich können Meinungen, Werte und Sichtweisen als unsichtbare Kulturelemente eines Berufs verstanden werden. Diese finden ihren Niederschlag in sichtbaren kulturellen Artefakten wie typischen Redewendungen, Kommunikationsmustern, Ritualen und Heldenfiguren oder

geteilten Erzählungen innerhalb einer Gruppe. Kulturwissenschaftliche Zugänge haben ein hohes Potenzial, Mechanismen der Institutionalisierung und Kollektivbildung zu erfassen, da Kultur und Soziales nicht trennbar sind (Luckmann 2004:28). Kultur ist immer Ausdruck eines gesellschaftlichen Abstimmungsprozesses. Bourdieu fasst Kultur als elementaren Niederschlag einer gesellschaftlichen Struktur auf und knüpft sie eng an Fragen gesellschaftlicher Durchsetzung:

»Bourdieu geht vielleicht am weitesten, um die Zusammenhänge zwischen Sozialstruktur und Kultur aufzudecken und Kultur als *symbolisches Kapital* zu rekonzeptualisieren. Das macht schon seine Fragestellung deutlich. Sein Hauptaugenmerk ist auf das Verhältnis von Kultur, Macht und sozialer Ungleichheit gerichtet, denn neben ökonomischen Ressourcen ist ›Kultur‹, vor allem in Gestalt von Bildung, heute zum hauptsächlichen Medium der Reproduktion von Klassenstrukturen geworden. In einem ganz allgemeinen Sinne faßt Bourdieu die Kultur als ständig umkämpftes symbolisches Kapital. Kultur besitzt zwar relative Autonomie als ausdifferenzierte eigenständige Sphäre, ist deshalb jedoch nicht den Kämpfen der Sozialwelt enthoben.« (Müller 1994:67)

In diesem Sinne geben diese ›weichen‹ Forschungsinhalte zu Kulturellem immer Auskunft über soziale Prozesse, welche die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung formen und weit über Kulturelemente hinausgehen. Diese Prozesse sind gesellschaftliche Prozesse und institutionalisierte Prozesse gleichermaßen. Die Beobachtung kultureller Artefakte kann der Forschung zwar interpretationsoffene, aber gleichzeitig auch elementare Hinweise darauf geben, wie der Prozess der Institutionalisierung der Profession Erwachsenenbildner/innen vonstatten geht. Daher begibt sich der folgende Abschnitt auf die Spur eines Begriffs, welcher hauptsächlich in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung gebraucht wird: Die Bedeutung des Terminus *Berufskultur* und insbesondere die dahinterliegenden Annahmen, dass eine Berufskultur beziehungsweise mehrere Subkulturen der Erwachsenenbildung für Professionalisierung hoch relevant sind, werden durch die nachfolgend erarbeitete Weiterentwicklung unterstrichen.

5.2 FORSCHUNGSSTAND BERUFSKULTURELLE ELEMENTE

Berufskultur ist ein in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung häufig verwendeter Terminus (Nittel 2000:27, Peters 2004:54f, Gruber 2006:184, Hartig 2008:14, Niedermair 2008:3). Erstmals erwähnt wird er von Nittel (2000). Seither steht dieser Begriff für das Hoffen auf eine/n aktive/n Akteur/in und auf eine Geeinheit der Praktiker/innen der Erwachsenenbildung, die (strukturelle) Professionalisierung voranzutreiben vermögen. Ein genauerer Blick auf die Verwendung des Begriffs innerhalb der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung zeigt, dass er stets zusammen mit dem Thema Professionalisierung verwendet wird, wie folgende zwei Beispiele belegen:

»Ein öffentlich vertretenes und intern reflektiertes Verständnis beruflich ausgeübten Erwachsenenbildungs-Handelns in seinen verschiedenen inhaltlichen Profilen und arbeitsrechtlichen Facetten könnte immerhin als ein echtes Indiz für eine tatsächlich vorhandene Berufskultur und Profession angesehen werden.« (Peters 2004:55)

»Die hohe gesellschaftliche Bedeutung des lebenslangen Lernens konnte für die Konstituierung einer Berufskultur und die Wahrnehmung des Erwachsenenbildners/der Weiterbildner/in als Beruf in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden.« (Gruber 2006:184)

Die international kooperierende Erwachsenenbildungsforschung spricht bislang nicht von *Professional Cultures/Occupational Culture*, jedoch gibt es ein wachsendes Bewusstsein für die Relevanz von Kulturfaktoren der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung. Lokale Kulturen und Traditionen formen die Erwachsenenbildung und erschweren die internationale Vergleichbarkeit und Kooperation: »Much of the recent discussion in adult education seems stuck in a contradiction between different educational cultures, which refer to particular historical experiences.« (Fejes/Olesen 2010:7)

Eine Recherche in anderen Wissenschaftsbereichen hat ergeben, dass Berufskultur häufig bei jenen Berufen untersucht wird, die sich professionalisieren und besser etablieren wollen. Das Thema Berufskultur wird zum Beispiel bei den Berufen/Berufsgruppen Public Relations⁴ (Röttger

4 | Folgende Beschreibung der PR als Berufsfeld könnte auch auf die Erwachsenenbildung zutreffen: »Angesichts der Heterogenität des PR-Berufsfeldes be-

2010), Krankenpflege (Hong 2001) und Lehrer/innen (Terhart 1997, Kainan 1994, Lieberman 1988) aufgegriffen. Auch der starke Wandel und die Notwendigkeit, Berufe neu zu definieren, sind Auslöser für die Reflexion über Berufskultur, beispielsweise bei Polizist/innen (O'Neill 2007). Ein weiterer Grund, sich intensiver mit Berufskultur zu beschäftigen, liegt in der Notwendigkeit, erfolgreich mit anderen Berufen und Professionen zusammenzuwirken und auftretende Konflikte zu bewältigen. Daher findet sich das Thema häufig im Bereich der Organisations- und Wirtschaftsforschung (Trice 1993, Hong 2001, van Maanen/Barley 1982, Speck/Olk/Stimpel 2011, Hofstede 2001). Daneben wird Berufskultur in der Arbeitssoziologie im Zusammenhang mit allgemeinen Veränderungen der Arbeitswelt wie neue Zeitstrukturen oder Genderaspekte untersucht (zum Beispiel von Hall/Hockey/Robinson 2007). Auf der Suche nach den Wurzeln des Begriffs Berufskultur in der Erwachsenenbildungsforschung bin ich auf eine Definition von Nittel (2000) gestoßen:

»Der Begriff Berufskultur ist angelehnt an den Begriff Fachkultur. Eine Fachkultur hat ihren Bezugspunkt in einer wissenschaftlichen Disziplin, eine Berufskultur entstammt einem professionellen Kontext. Die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildung meint die Gemeinschaft der im Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker. Es handelt sich um eine soziale Welt (vgl. Strauss 1978), also eine soziale Einheit, die nicht organisationsförmig aufgebaut ist, sondern aus mehr oder weniger dichten sozialen Netzwerken besteht. Die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich in Anlehnung an Anselm Strauss deswegen als soziale Welt bezeichnen, weil sie einen Kommunikationszusammenhang darstellt, der seine Orientierungen und Relevanzen aus ganz bestimmten Sinnquellen bezieht, ohne dass es so etwas wie formale Mitgliedschaft gibt. Die Akteure der sozialen Welt der Berufskultur ringen um Macht und gehen Kernaktivitäten nach, wobei das Geschehen danach beurteilt werden kann, ob es in Innen- oder Außenarenen stattfindet.« (Ebd.:245)

Nittel fokussiert vor allem Personen, konzentriert sich also auf den Akteur/innenaspekt. Darüber hinaus geht es ihm um geteilte »Orientierung-

züglich der auftraggebenden Organisationsformen, der Organisationsziele und -strukturen der Auftraggeber ist es ausgesprochen schwierig, wenn nicht gar unmöglich, eine übergreifende Identität und verbindende PR-Berufskultur aufzubauen.« (Röttger 2010:74)

gen und Relevanzen«. Damit bewegt er sich eindeutig auf der Ebene von geteilten Bedeutungen, geteilten Werten und damit auf die eigentliche Ebene von Kultur. Hierdurch hat er die Definition von Berufskultur auf zwei Bedeutungsebenen geleistet: 1) Akteur/innenebene (soziale Welt und Praktiker/innen) und 2) kulturelle Ebene (Orientierung und Relevanzen).

Sowohl Nittel als auch andere Forschende im deutschsprachigen Raum nehmen Berufskultur als Fachterminus auf. Im Folgenden findet sich eine Auflistung von Zitaten, in denen von Berufskultur die Rede ist (Hervorh. in den Zitaten P.H. St.):

Tabelle 6: Begriffsverwendung »Berufskultur« in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung

Quelle	Zitat
Nittel (2000:27)	»Dass das Segment der Berufsbildner und der Betriebspädagogen in den letzten Jahren innovative Aufgaben [...] übernehmen konnte, während Segmente der allgemeinen Weiterbildung eher Einsparungen hinnehmen mussten, schlug sich in offenen und verdeckten Auseinandersetzungen zwischen Vertretern der diesbezüglichen <i>Berufskulturen</i> nieder.«
Peters (2004:55)	»Ein öffentlich vertretenes und intern reflektiertes Verständnis beruflichen Erwachsenenbildungs-Handelns in seinen verschiedenen inhaltlichen Profilen und arbeitsrechtlichen Facetten könnte immerhin als ein echtes Indiz für eine tatsächlich vorhandene <i>Berufskultur</i> und Profession angesehen werden.«
Gruber (2006:184)	»Die hohe gesellschaftliche Bedeutung des lebenslangen Lernens konnte für die Konstituierung einer <i>Berufskultur</i> und die Wahrnehmung des Erwachsenenbildners/der Weiterbildner/in als Beruf in der Öffentlichkeit nicht genutzt werden.«
Hartig (2008:14)	»Die Akteure selbst werden in der Regel nicht explizit aufgefordert, ein Verständnis von sich und ihrer <i>Berufskultur</i> selbst zu konstruieren und dabei diejenigen Kategorien, Begriffe und Begründungslogiken anzuwenden, die ihnen selbst am relevantesten erscheinen.«
Hartig (2008:319)	»Das Nachdenken über das erwachsenenbildnerische Berufsbild, welches bei aller Offenheit in dieser Perspektive nicht beliebig ist, wird von der <i>Berufskultur</i> selbst vorangetrieben und dies in weiteren Reflexionszusammenhängen als der direkten Interaktionssituation.«
Niedermaier (2008:3)	»Vielmehr schreiben wir ihr [der Personalentwicklung, Anm. P.H. St.] [...] trotz zutreffender professionstheoretischer Attribute (etwa dem Vorhandensein von Antinomien sowie der Sensibilität gegenüber dem sozialen Wandel) den Status der › <i>Berufskultur</i> ‹ zu.«

Unterzieht man diese Zitate und die Begriffsverwendung einer hermeneutischen Analyse, so trägt Berufskultur in den Zitaten die Bedeu-

tungen *berufliche Ausrichtung*, *fachliche Ausrichtung* (Nittel 2000:27), *Geeinheit*, *Gemeinsamkeit*, *gemeinsame Kraft* (Gruber 2006:184, Hartig 2008:319) und *kulturelle Erscheinungsform*, *Berufsbild*, *berufliche Identität* (Hartig 2008:14). Das in der Disziplin Erwachsenenbildung konstatierte Problem der unabgeschlossenen strukturellen Professionalisierung und Verberuflichung findet also in der Verwendung dieses Begriffs seinen Ausdruck. Teilweise wird der Begriff anstelle von Beruf, Profession oder auch Berufsgruppe beziehungsweise Professions- und Berufsvertreter/innen (Akteur/innen) eingesetzt. Die Verwendung des Begriffs zeigt an, dass die Erwachsenenbildungsforschung die Relevanz kultureller Faktoren für das Vorankommen von Professionalisierung als sehr hoch erachtet. Mitunter scheint der Begriff aber auch ein gewisses Ausweichen zu markieren. Es soll vermieden werden, konstatieren zu müssen, dass kein Beruf und keine Profession erkennbar sind und doch gleichzeitig erkennbar gemacht, dass es bereits Erfolge bezüglich Professionalisierung gibt. So meint auch Hartig (2009:206) über Nittel: »Nittel (2000) schlägt den Begriff ›Berufskultur‹ für die Gemeinschaft der in der Erwachsenen- und Weiterbildung Tätigen vor, um den umstrittenen Begriff der Profession zu vermeiden [...]«.

5.2.1 Exkurs: Problematik der Verknüpfung von Berufskultur mit Professionalität

Dieser Aspekt wird dargestellt, um Missverständnisse zu verhindern, die durch unterschiedliche Begriffsverwendungen entstehen. Es wird darauf hingewiesen, dass in der Erwachsenenbildungsforschung und pädagogischen Forschung Berufskultur nicht ausschließlich auf kulturelle Erscheinungsformen, sondern auch auf Gemeinschaften oder Gruppen bezogen wird. In manchen pädagogischen Zugängen findet zudem eine Verknüpfung der Begriffe Berufskultur und Professionalität statt. Es geht in den folgenden Beispielen um individuell verortete Professionalität, diese resultiere den folgenden Zugängen entsprechend aus Berufskultur bzw. steht damit eng in Verbindung. So siedelt Terhart (1997:452) Berufskultur für die Berufsgruppe der Lehrer/innen zwischen Individuum und »kollektiver Ebene« an und sieht hier die Quelle von Professionalität:

»Professionalität entsteht nicht aus dem Nichts, sondern muß in einem längeren Prozeß entwickelt werden. Auf kollektiver Ebene setzt dies eine bestimmte his-

torisch-gesellschaftliche Entwicklung voraus, auf individueller Ebene lässt sich Professionalität als berufsbiographisches Entwicklungsproblem verstehen. [...] Vermittelnd zwischen beiden Ebenen steht die Kultur eines bestimmten Berufsbezugs, die entscheidend mit dazu beiträgt, ob und inwieweit sich professioneller Status und professionelles Handeln durchsetzen.« (Ebd.)

Im Phänomen Berufskultur manifestiert sich für Terhart die Beteiligung vieler interagierender Faktoren: Zunächst einmal interagieren etwa Berufskultur und Individuum. Weiters prägt die umgebende gesellschaftliche Kultur und Gesellschaft eine Berufskultur. Dadurch bekommt der Aspekt gesellschaftliche Anerkennung, Status und Bekanntheit Bedeutung. Auch die Funktion, die das Bild einzelner Berufe für die Berufskultur in der Gesellschaft hat, das gesellschaftliche Bild einer Berufsgruppe und die gelebte Berufskultur interagieren miteinander. Das Lehrer/innenbild beispielsweise nimmt Einfluss auf die Berufskultur, ist aber gleichzeitig auch das Ergebnis dessen, was Lehrer/innen als Berufskultur schaffen (ebd.:454). In Terharts Verständnis wird Berufskultur also nicht nur kulturwissenschaftlich und berufssoziologisch als Teil sozialer Abstimmungen betrachtet, sondern darüber hinaus als Teil von individuell verorteter Professionalität.

Das folgende Zitat belegt, wie auch die Erwachsenenbildungsforschung Professionalität mit Berufskultur verknüpft. Hier tritt die Berufskultur selbst als Trägerin von Wissen auf:

»Wenn wir vom Professionswissen sprechen, so meinen wir damit jenes Wissen, welches in der mit Aufgaben der Erwachsenenbildung vertrauten *Berufskultur* kursiert – oder genauer gesagt: konstruiert, tradiert und verändert wird. *Das Wissen der Berufskultur* [...] setzt sich bekanntlich nicht nur aus wissenschaftlichem Wissen und bestimmtem Fachwissen zusammen, sondern es besteht auch aus beruflichem Routinewissen, lokalem Organisationswissen und intuitiven Wissensformen [...]« (Nittel [2002], zitiert nach Peters 2004:153, Hervorh. P.H. St.).

Die Verknüpfung von Berufskultur mit Professionalität findet sich vorrangig in Forschungsarbeiten zu pädagogischen Berufen, in der Lehrer/innenforschung und in der Erwachsenenbildung. Kulturwissenschaftlich und soziologisch gesehen ist diese Verknüpfung nicht vonnöten. Eventuell ist die Bestimmung von Professionalität über den Terminus Berufskultur ungünstig, weil der Begriff Berufskultur überladen wird, steht er doch vom Begriff her für die zu einem Beruf gehörenden Kul-

turelemente. Womöglich ist es adäquater andere Begriffe zu verwenden. Dies tun Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992), die auf ihrer Suche nach einer wissenssoziologischen Verortung von Professionswissen zu dem Schluss gekommen sind, von »pädagogischen Konventionen, typischen Deutungs- und Legitimationsmustern und *nachträglich* kommunikativ hergestellter zunftförmig konformer Übereinstimmung« zu sprechen (ebd.:87). Professionswissen ist ihnen zufolge oft nicht eine Kategorie, die bewusst herangezogen werde oder als abrufbares Wissen zur Verfügung stehe, sondern sie habe viele Elemente von implizitem Wissen:

»Was einer kann, wenn er eine Handlung ›gut‹ und ›erfolgreich‹ ausführt, wenn er Kriterien/Regeln angemessen anwendet, muß weder explizit noch symbolisch verfügbar sein und geht nicht auf in der Fähigkeit, über die angewendeten Regeln der Handlung Auskunft zu geben. Angesichts des impliziten Charakters des situativ zu verausgabenden Wissens wird deutlich, dass auch das in einem beruflichen Habitus gefasste Professionswissen stets eine Kompetenz einschließt, die sich nicht in Gestalt von wissenschaftlichen Aussagen objektivieren und mitteilen lässt.« (Ebd.:84)

Der Wissenscharakter des professionellen Wissens löst sich hier auf, denn er enthält Elemente, die dem Konzept, dass Wissen bewusst verfügbar ist, nicht mehr standhalten. Aus den bisherigen Theorierecherchen ergibt sich die Empfehlung, diese Professionalitätsfaktoren der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung *nicht* Berufskultur zu nennen. Auch die Benennung einer sich professionalisierenden Gruppe als Berufskultur erscheint zumindest kulturtheoretisch nicht stringent, da der Begriff Berufskultur auf Kultur referiert und nicht auf Akteur/innen oder Personen (diese sind Träger/innen von Kultur).

5.2.2 Forschungsarbeiten zu kulturellen Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung

Seit den 1980er Jahren etwa findet sich vor allem im deutschsprachigen Raum Forschung, die kulturelle Elemente der Erwachsenenbildung in den Blick nimmt.⁵ Explizit wurde dies jedoch nicht als ›Kulturelement‹ bezeichnet, eine Ausnahme bildet Hartig (2008). Implizit jedoch ist das

5 | Ein ähnlicher Überblick über bestehende Forschungen wie in diesem Kapitel findet sich in Hartig (2008:66ff).

Thema berufskulturelle Elemente in vielen Forschungsarbeiten präsent: In den bestehenden Forschungsarbeiten geht es um Identität, Berufsbezeichnungen, Selbstverständnis, Selbstbeschreibungen, Habitusformen, Organisationskulturen und Sozialisation von Erwachsenenbildner/innen. Diese Aspekte sind im Kulturbegriff von Hofstede (2001:9f): Ideen, Werte, geteilte Sichtweisen, Meinungen und üblicher Sprachgebrauch.⁶ Der folgende Abriss gibt einen Einblick in inhaltliche Zugänge sowie bestehende Forschungsergebnisse. Es werden einige Erhebungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit beschrieben. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die betreffenden Arbeiten, wobei an letzter Stelle ein Überblick über Ergebnisse zum Kulturelement Berufsbezeichnungen und Identität von Erwachsenenbildner/innen steht. Hier wird ein kurzer Überblick darüber geboten, was in vielen Forschungsarbeiten zur Identität von Erwachsenenbildner/innen sowie zu Berufsbezeichnungen gesagt wurde.

Tabelle 7: Forschungsarbeiten zu Kulturelementen der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung

Erscheinungsjahr	Autor/innen und Titel
1983	Arnold, Rolf: Pädagogische Professionalität betrieblicher Bildungsarbeiter
1989	Gieseke, Wiltrud: Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation
1996b	Faulstich, Peter: Job, Jogging und Joghurt – Zukunftsbilder Hauptberuflicher an Volkshochschulen
2002	Nittel, Dieter/Völzke, Rainer (Hg.), Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung
2004	Peters, Roswitha: Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität
2008	Hartig, Christine: Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

6 | Laut Hofstede gehören zur Kultur sichtbare und unsichtbare Elemente des Selbst- und Weltverständnisses, die Menschen miteinander teilen. Sichtbare Kulturelemente sind Symbole (Gesten, Wortverwendungen, Bilder und Objekte) sowie Held/innen und Rituale. Unsichtbare Kulturelemente liegen hinter den sichtbaren. Zu ihnen gehören geteilte Ideen. Hinter den Ideen wiederum liegen geteilte Werte.

2009	Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hg.), Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven (darin: Fuchs et al. 2009, Kollmannsberger/Fuchs 2009)
2010	Zech, Rainer u.a.: Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen
2014	Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf: Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung
mehrere	Forschungsergebnisse zu Berufsbezeichnungen und beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen

Arnold, Rolf (1983): Pädagogische Professionalität betrieblicher Bildungsarbeiter

Arnold untersucht Erwachsenenbildner/innen, die in Betrieben arbeiten, und verfolgt in der Studie mittels narrativ-biografischer Interviews die Perspektiven der Erwachsenenbildner/innen auf ihren Beruf. Seine Ergebnisse sind laut Hartig (2008:66ff) vor allem für die Diskussion darüber bedeutsam, in welchem Verhältnis alltagsweltliche und allgemeine zu professionellen, expertenschaftlichen Kompetenzen stehen und stehen sollen. In Arnolds Studie wird ersichtlich, dass betriebliche Bildungsarbeiter/innen über weite Strecken auf Kompetenzen zurückgreifen, die sie nicht im Rahmen einer einschlägigen erwachsenenbildnerischen (Berufs-)Ausbildung erworben haben. Stattdessen stellen sie eine Art »Notlösung« dar, aus den Quellen »Menschenkenntnis, Führungserfahrung, Fachsozialisation«. Weiters wird das Spannungsfeld einer »autonomiebehindernden Dominanz des organisatorischen Bedingungsrahmens« in den Interviews ersichtlich (Arnold [1983] zitiert nach Hartig 2008:70f). Letzteres, das Spannungsfeld zwischen organisatorischen und individuellen Bedarfen, tritt auch bei der folgenden Studie (Gieseke 1989) auf.

Gieseke, Wiltrud (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation

Gieseke untersuchte Aneignungsmodi in der Berufseinführungsphase als Habitusformen von pädagogisch sowie programmplanerisch tätigen Volkshochschulmitarbeiter/innen. Sie stellt fest, dass die persönliche Art der Aneignung von Habitusformen und eines Arbeitsbereiches wahrscheinlich auf grundständige persönliche Dispositionen zurückzuführen ist, die früh erworben wurden und weniger im Rahmen der Sozialisation in der Berufseinführungsphase. Die untersuchten Erwachsenenbildner/

innen genießen eine gewisse Offenheit und Gestaltungsfreiheit in ihrer Arbeit. Die Offenheit führt zu großem Engagement und lässt Raum für Idealismus. Gleichzeitig besteht Ungewissheit darüber, was im Arbeitsfeld zu erbringen ist und was nicht. Als »habitustragende Kernbereiche« (ebd.:704ff) dieser hauptberuflich tätigen Mitarbeiter/innen arbeitet Gieseke heraus, dass organisatorische und pädagogische Ansprüche in Widerspruch geraten. Das wird als Belastung erlebt, gleichwohl Verwaltungsarbeit etwa zwei Drittel der Tätigkeiten in der Berufseinführungsphase ausmacht. Erwachsenenbildner/innen sind weiters in umfassender Weise kommunikativ und gesellschaftssensitiv. Zudem sind sie regional vernetzt. Lebensweltliche Bezüge und Alltagswissen spielen durchweg eine wichtige Rolle in ihrem Denken und Planungshandeln. Sie transponieren so gesellschaftliche Fragestellungen in ein Bildungsangebot und realisieren durch diese durchgängig kommunikative Haltung »Bildung ein Stück weit unter demokratischem Anspruch« (ebd.:709). Die Berufseinsteiger/innen können dabei nicht auf theoretisches Vorwissen über ihr Praxisfeld zurückgreifen. Sie müssen sich in der Berufseinstiegsphase sowohl Praxiswissen als auch institutionenspezifisches theoretisches Fachwissen und vor allem Verwaltungswissen aneignen. Laut Gieseke gibt es vier unterschiedliche Typen der Aneignung. Der jeweilige Typus vom Anfang des Berufseinstiegs verändert sich bis zum Zeitpunkt des Zweitinterviews nach eineinhalb Jahren nicht – wiederum ein Indiz dafür, dass der Modus des Umgangs mit dem Berufseinstieg bereits in einer früheren biographischen Phase begründet liegt.

1. Der erste der vier Typen ist der Modus »Differenz mit Stabilisierung«. Durch ihn gelingt es, neue Konzepte zu entwerfen, beizubehalten und auch durchzusetzen. Frustrationen werden hingenommen und führen nicht zum Zurückstecken.
2. Der zweite Modus ist der »Spezifizierungsmodus«. Dazu gehören pädagogische Mitarbeiter/innen, die ihre Expertise zum makrodidaktischen und Fachbereich immer weiter verfeinern und ausdifferenzieren.
3. Im »Reduktionsmodus« können Wünsche und Visionen nicht realisiert werden, man zieht sich auf Etabliertes zurück. Es werden keine innovativen, eigenen und anspruchsvollen Ansätze eingebracht. Routine und Sicherheit gewinnen die Oberhand.

4. Im »Reflexionsmodus« wiederum, dem vierten Typus, finden sich starke Ambivalenzen und Reflexionsfähigkeiten, die nebeneinander stehen bleiben können. Routinehandeln wird als Selbstverständlichkeit umgesetzt und spielt keine belastende Rolle. Langfristige Ziele und Visionen werden gleichzeitig mit einer Haltung verfolgt, die den Sachen auf den Grund geht.

Faulstich, Peter (1996b): Job, Jogging und Joghurt – Zukunftsbilder Hauptberuflicher an Volkshochschulen

Im Rahmen einer Tagung mit mehr als 100 hauptberuflichen VHS-Mitarbeiter/innen (vorwiegend aus dem Bereich Sprache) wurde das Thema Zukunft der VHS bearbeitet. In einem *Szenario-Writing* verfassten 83 Erwachsenenbildner/innen kurze Texte zum Thema »Ein Tagesablauf im Jahr 2006«. Diese Texte wurden von Faulstich qualitativ analysiert, um vorhandene Tendenzen bezüglich der Mitgestaltung der Einrichtungen in der Zukunft herauszufinden. Faulstich destilliert unterschiedliche Typen heraus: »Überschwengliche, Modernisierer, Ambivalente, Aus- und Umsteigende, Zurückgezogene, Resignierte, Perspektivische« (ebd.:130). Einerseits denken Erwachsenenbildner/innen traditionell: Beruflich organisierte Arbeit bleibt »Zentrum zukünftig möglicher Identität. Beruflichkeit ist demgemäß unbefragte Voraussetzung für die Lebensgestaltung« (ebd.). Gleichzeitig werden alternative und offenere Zugänge zur Beruflichkeit angedacht. Die Grenzen zwischen Privatleben und Beruf werden von den Erwachsenenbildner/innen in der Zukunft als durchlässiger antizipiert, Arbeitszeiten und Arbeitsorte als flexibler. Alternative Lebensstile (Fahrrad häufiger genannt als Auto, »Joghurt spielt dabei die Rolle des sündlos Labenden«; ebd.:132) sind für die Befragten wichtig. Dass Faulstich programmatisch vorgeht, also eine normative Erwartung an die Professionalität von Erwachsenenbildner/innen⁷ hat, welche mit den Forschungsergebnissen abgeglichen wird, zeigt folgendes Resümee des Autors: Für Faulstich (ebd.:132) ist es »merkwürdig«, dass »politische Interessen und Konflikte so gut wie keine Rolle spielen«. Die »Zukunftsbilder« erscheinen in der Perspektive der Schreibenden »naturwüchsig«. Das deutet der Autor als eine »gefährliche Fehleinschätzung«, weil die Zukunft der VHS auch durch die Hauptamtlichen geprägt wird. Profes-

7 | Vgl. dazu die Ausführungen zur Unterscheidung zwischen programmatischen und rekonstruktiven Forschungshaltungen im Kapitel 1.

sioneller sei es laut Faulstich, wenn politische Interessen und Konflikte von den Erwachsenenbildner/innen stärker wahrgenommen würden.

Nittel, Dieter/Völzke, Rainer (Hg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung

Nittel und Völzke (2002) befragen in ihrer in journalistischem Stil gehaltenen Studie 18 Erwachsenenbildner/innen aus unterschiedlichen Bereichen; diese erzählen in »narrativen Selbstzeugnissen« (ebd.:21) von der eigenen Berufsrolle, dem Arbeitsalltag und ihrem Werdegang. Eingebettet ist die Forschungsarbeit in die Theorie der Wissensgesellschaft. Die Leistung von Erwachsenenbildner/innen für diese soll einerseits sichtbar gemacht werden, andererseits spekulieren die Autoren, dass gerade die Erwachsenenbildung mit ihrem unscharf definierten Berufsfeld eine »gesellschaftliche Modellfunktion« haben könnte, insofern sie an vielen wichtigen Stellen Leistungen für die Wissensgesellschaft erbringt (ebd.:23). Mit ihrem Anteil an »Mischarbeitsplätzen, alternativen Formen von Professionalität und riskanteren Formen von Beruflichkeit« (ebd.) stellen Erwachsenenbildner/innen unter Umständen eine zeitgemäße Form der Beruflichkeit dar. Für konkrete professionsspezifische Kulturelemente ergeben sich auch hier Erkenntnisse, die schon in anderen Studien auftauchten. Peters (2004) fasst die Publikation von Nittel und Völzke so zusammen:

»So wie die beschriebenen Aufgaben nur teilweise Lernen und Bildung Erwachsener beinhalten, scheinen auch die beruflichen Selbst- und Aufgabenverständnisse nur teilweise darauf bezogen zu sein. Die Referenzpunkte des beruflichen Handelns und der Selbstinterpretation sind u.a. Wissensimplementation und Schaffung neuer Lernkulturen, Kundenzufriedenheit, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, religiös-spirituelles Erleben, sozialarbeitsnahe Zielgruppen-Bildung, Karriere (eigene und die anderer), Marktbehauptung und wirtschaftlicher Erfolg.« (Ebd.:53f)

Diese »Referenzpunkte« von Erwachsenenbildner/innen zeigen die bereits vertraute Diagnose: Es liegt eine hohe Diversität der Werte vor. Erfolgsdefinitionen für die eigene erwachsenenbildnerische Arbeit beinhalten den Erfolg bei und für Lernende, den Erfolg bei und für Auftraggeber/innen und den eigenen (wirtschaftlichen) Erfolg. Auch Nittel und Völzke

thematisieren die stark lebensgeschichtliche Begründung für die eigene Berufstätigkeit.⁸ Sie beobachten aber noch einen professionstheoretisch interessanten sprachlichen Aspekt: Erwachsenenbildner/innen finden schwer eine Sprache, um das Spezifikum der eigenen pädagogischen Tätigkeit und Leistung zu beschreiben (Nittel/Völzke 2002:143f). Sie greifen auf Metaphern und Bilder zurück, welche sie individuell generieren.⁹

Peters, Roswitha (2004): Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität

Peters interviewte zehn Erwachsenenbildner/innen, welche mindestens drei Jahre lang in unterschiedlichen Bereichen tätig waren, sowohl in gemeinnützigen als auch in der gewinnorientierten Erwachsenenbildung. Alle zehn Erwachsenenbildner/innen hatten ein Diplomstudium mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung abgeschlossen. Peters geht der Frage nach, inwieweit die Aussagen der qualitativen Interviews darüber Aufschluss geben, ob Professionalität vorhanden ist, sie liefert aber auch wichtige Einblicke in geteilte kulturelle Elemente der Erwachsenenbildner/innen. Sie befragt sie zu ihrem Berufsbewusstsein, wem gegenüber sie Verantwortung empfinden und wie sie Erfolg definieren und kommt zu dem Ergebnis, dass in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis sehr unterschiedliche Aspekte zutage treten. Wie schon andere Forschende stellt auch Peters fest, dass es eben keine vorhandene gemeinsame Berufskultur (und damit auch keinen eindeutigen Beruf) gibt:

»Diese Befunde können als Indizien für einen geringen Grad individueller und kollegialer beruflicher Selbstreflexion verstanden werden. Sie verweisen auch darauf, dass ausgebildete Erwachsenenbildner/innen in keine Berufskultur integriert sind, die angemessene Reflexionsmuster, Berufs- und Rollenverständnisse generiert, diskutiert und gegebenenfalls revidiert.« (Ebd.:188f)

8 | Das »biografische Moment« wie eigene Erlebnisse und biografische Stationen, die zur Berufstätigkeit als Erwachsenenbildner/in geführt haben, könnte ein Spezifikum von Erwachsenenbildner/innen sein, zumindest tritt es in vielen Forschungsarbeiten. Vgl. etwa die Darstellung von Gieseke (1989) oder die »berufsbio-graphische Kompetenzaufschichtung« von Seitter (2009a).

9 | Dagegen würden bei bestehenden Professionen oder Berufsgemeinschaften Sprachelemente einer miteinander geteilten Sprache zur Verfügung stehen, wie Trice (1993) veranschaulicht.

Daneben finden sich interessante Teilbefunde, etwa dass sechs von zehn Interviewten den Charakter ihrer Berufsarbeit entweder ganz überwiegend oder doch zur Hälfte als Management sehen, nur einer sieht ihn als Erwachsenenbildungsarbeit (ebd.:187). Gleichzeitig – und widersprüchlich dazu – betrachten sich die Interviewten weniger als Manager/innen denn als »sozialer Akteur« oder »Kommunikator«. Sie bezeichnen ihre Tätigkeit auch schlicht als »Tätigkeit im öffentlichen Dienst« (ebd.:190). Die Sichtweise ist laut Peters nicht auf ein Professionsverständnis bezogen (ebd.). Die Berufsaufgabe wird »[...] humanistisch, politisch, pädagogisch, didaktisch, subjektivistisch oder moralisch in einem eher anwaltlichen Sinne stark der jeweiligen Klientel verpflichtet [...]« (ebd.:194) bewertet. Erfolg wird über den Lernerfolg der Teilnehmenden, über die didaktische Qualität, aber auch über den Erfolg am Markt, im Unternehmen und in der Institution sowie in der Politik definiert (ebd.). Die Erwachsenenbildner/innen spüren Verantwortung gegenüber Vorgesetzten und Geldgeber/innen, Teilnehmer/innen und Trainer/innen, welche von ihnen betreut werden, sowie gegenüber sich selbst und ihren Zielen. Als Wissensressource gelten vielen Erwachsenenbildner/innen allgemeines und persönliches Wissen, aber auch wissenschaftliche Quellen. Am Beginn der Berufstätigkeit ist das Berufsverständnis oft noch »eher politisch-missionarisch« (ebd.:212), später wird es laut Peters realistischer und »konturiert« beziehungsweise »zu einem erwachsenenbildnerischen« (ebd.:212).

Zusammengefasst geben Peters' Untersuchungsergebnisse Auskunft darüber, wie Erwachsenenbildner/innen, welche oft leitende und organisierende Positionen innehaben, ihren Beruf sehen. Die Ressourcen Kommunikation und soziale Kontakte sowie das Thema Management werden hier ähnlich ambivalent erlebt wie in der Untersuchung von Gieseke. Auch die Nähe zur Zielgruppe sowie ein gewisses Sendungsbewusstsein, das man als »idealistische Einstellung« bezeichnen könnte, gehören zu den Forschungsergebnissen, die bei der Untersuchung von Erwachsenenbildner/innen und deren Werten und Einstellungen häufiger vorkommen. Die bekannte Heterogenität der Berufsgruppe (keine einheitliche Berufskultur) wird festgestellt.

Hartig, Christine (2008): Berufskulturelle Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen

Hartig interviewte 18 hauptberuflich tätige Erwachsenenbildner/innen mittels eines theoriegenerierenden Expert/inneninterviews zum Thema Berufsbild. Alle Interviewten haben Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung studiert und waren zum Interviewzeitpunkt bereits seit drei Jahren im Beruf. Das Sampling sollte ein großes Spektrum der Erwachsenenbildung abdecken, daher wurden Erwachsenenbildner/innen aus diversen Bereichen der Gesellschaft mit unterschiedlichen Tätigkeitsprofilen interviewt (politische, allgemeine und beruflich-betriebliche Bildung sowie organisierend-planende, lehrende und beratende Tätigkeiten; Hartig 2008:96). Im Anschluss analysierte Hartig die berufskulturellen Selbstbeschreibungen inhaltsanalytisch, was ihr die Erarbeitung von Kategorien ermöglichte, die wiederum die berufskulturellen Selbstbeschreibungen auf drei Achsen beschreiben:

Achse I) Personenbezug versus Professionsbezug

Zunächst verortet Hartig die Selbstbeschreibungen auf der Achse »Personenbezug versus Professionsbezug«. Erwachsenenbildner/innen mit starkem Personenbezug bezeichnet sie als Erwachsenenbildner/innen, die ihren Beruf als »Liebhabertätigkeit« beschreiben. Die Verankerung der Tätigkeit in eigenen Interessen, in der eigenen Biografie und Persönlichkeit sowie in eigenen Erfahrungen als Teilnehmende an Erwachsenenbildung prägen das Berufsbild dieser Erwachsenenbildner/innen. Sie gewinnen Spaß, Freude und berufliche Zufriedenheit aus der unmittelbaren persönlichen Selbstverwirklichung abseits fachlicher oder wissenschaftlicher Gebundenheit. Der Wissenschaft und dem Studium stehen sie mitunter skeptisch gegenüber, unter anderem weil hoch relevante Faktoren für ihre persönliche Arbeitszufriedenheit durch den wissenschaftlichen Zugang entwertet werden (ebd.:150f). Die Leerstelle eines verbindlichen Berufsbildes ist zwar einerseits auch eine Herausforderung und Überlastung, andererseits richten sich gerade Erwachsenenbildner/innen mit starkem Personenbezug hier gut ein, insofern sie den vorhandenen Gestaltungsraum nutzen und mit eigenen persönlichen, individuellen Zugängen füllen beziehungsweise dies als gut, erfüllend und erstrebenswert einschätzen.

Erwachsenenbildner/innen mit starkem Professionsbezug folgen laut Hartig der Logik einer »fachbezogenen Dienstleistung«. Ganz im Gegensatz zu Erwachsenenbildner/innen mit Personenbezug orientieren sie sich stark am Fach, an Ausbildung, an Wissenschaft, an Zuständigkeiten und Rollen. Dementsprechend spielt die eigene Biografie eine geringere Rolle in den Selbstbeschreibungen. Die Kluft zwischen Praxiserfahrung und Wissenschaft wird von ihnen über eine im Studium erworbene »Haltung« überbrückt. Anders als Erwachsenenbildner/innen in der Liebhabertätigkeits-Logik erleben sie kaum eine unangenehme Spannung zwischen organisationalen Zwängen und Pädagogik, bzw. Interaktion. Die unmittelbare Interaktion mit Lernenden verliert in dieser Perspektive an individueller Bedeutung. Eine professionelle Begrenzung der eigenen Zuständigkeit (zuständig für Lernprozesse) sowie Begrenzungen der Funktion durch die Rolle »Vermittler, Ermöglicher und Dienstleister« (ebd.:187) werden vorgenommen.

Achse II) Konkretion versus Abstraktion

Der zweiten Achse ordnet Hartig die Selbstbeschreibungen zwischen »Konkretion versus Abstraktion« zu. Hier geht es darum, wie weit Erwachsenenbildner/innen – gefragt nach ihrem Berufsbild – abstrahieren beziehungsweise wie weit sie in der Beschreibung bei den unmittelbaren Tätigkeiten, dem eigenen Erleben und der eigenen Institution bleiben. Erwachsenenbildner/innen, die das Konkrete als Konstituens heranziehen, beschreiben ihre Tätigkeiten eher, als dass sie sie begründen. Letzteres verlangt nämlich eine stärkere Abstraktion vom unmittelbaren Tun und Erleben. Hartig macht drei Abstraktionsebenen aus: 1) Die Ebene des unmittelbaren beruflichen Tuns vor Ort, 2) die Ebene des Erwachsenenbildungssystems (der Profession) und 3) die Ebene der Gesamtgesellschaft. Auf der zweiten Ebene, die als mittlere Abstraktionsebene interpretiert wird, bringen die Interviewpartner/innen vielgestaltige Ausprägungen ihrer Tätigkeiten auf einen gemeinsamen Nenner. Das gelingt auf der unmittelbaren Ebene nicht. Generell scheint die Fähigkeit zur Abstraktion als solche unerlässlich zu sein, da durch sie die Möglichkeit zu einer geteilten Sprache oder zu geteilten Werten (kulturelle Artefakte) besteht:

»Auf einer konkreten Ebene verunmöglicht die Heterogenität der Aufgaben- und Tätigkeitsprofile in der Erwachsenenbildung quasi die Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten zwischen den Berufsrollenträgern. Je weiter von den eigenen Aufga-

benfeldern und Tätigkeiten abstrahiert wird und übergeordnete Aufgaben, Ziele oder Zusammenhänge formuliert werden, desto eher lässt sich ein »erwachsenenbildnerisches Proprium« (Seitter 1999) identifizieren.« (Seitter [1999], zitiert nach Hartig 2008:188)

Achse III) Technikorientierung versus Mission & Orientierung am Lernen Erwachsener

Auf der dritten Achse ordnet Hartig die Selbstbeschreibungen den Polen »Technikorientierung versus Mission« zu, wobei sich hier der Seitenarm Orientierung am Lernen Erwachsener auftut. Erwachsenenbildner/innen, welche eher dem Pol »Mission« zuzuordnen sind, sind politisch und sozial ambitioniert und beziehen ihre Motivation vorwiegend aus der Zugehörigkeit zu weltanschaulichen Bezugsgruppen, welche außerhalb des Systems Erwachsenenbildung angesiedelt sind. Manche haben einen Vertretungsanspruch für die Sache der Erwachsenenbildung, sind Anhänger/innen der Bildungs- und Aufklärungsidee. Jedoch müssen viele über die Jahre pragmatische Konzessionen an Alltagszwänge und gesetzliche Vorgaben machen, weshalb sie von Hartig als »pragmatische Missionare« bezeichnet werden. Pragmatische Missionar/innen beziehen ihre Identität weniger aus der Identifikation mit Erwachsenenbildung als vielmehr aus der Identifikation mit einer Teilaufgabe, etwa politische Bildung oder Frauenbildung (ebd.:267ff). Sie grenzen sich von anderen Erwachsenenbildner/innen ab, nicht weil sie Konkurrent/innen am Weiterbildungsmarkt sind, sondern weil sie andere Weltanschauungen haben.

Den Missionar/innen stehen Erwachsenenbildner/innen mit ausgesprochener Technikorientierung gegenüber. Hartig nennt sie »pädagogische Handwerker« (ebd.:280). Diese nennen sachliche Gründe abseits idealistischer Ambitionen für ihre Berufswahl und für ihr Berufsbild. Sie sprechen von sich als »Fachmann/Fachfrau für Vermittlung« oder »Verwalter« und sind stark fokussiert auf Methoden und Techniken sowie auf die unmittelbare Vermittlungsfunktion. Sie sehen sich als »moderne Dienstleister« (ebd.:282). Der Systematik von Arbeit, Beruf und Profession bei Hartmann (1972:282) folgend, müsste man diese Figur des »pädagogischen Handwerkers« weit eher einem Beruf als einer Profession zuordnen.¹⁰

10 | Im ersten Teil dieser Arbeit wird dieses Schema von Hartmann behandelt (Kapitel 3.1).

Eine Kategorie von Aussagen ließ sich weder der Technikorientierung noch der Mission zuordnen: die Orientierung am Lernen Erwachsener. Diese Erwachsenenbildner/innen pendeln weder in allzu große missionarische Orientierungen außerhalb der Erwachsenenbildung noch betreiben sie eine allzu große »Nabelschau« wie die »Liebhaber/innen«:

»Zum einen fällt auch auf dieser Ebene eine starke Konzentration auf die (Lern) Bedürfnisse der Teilnehmenden ins Auge, hier vor allem in Bezug auf eine *Haltung* den Lernenden gegenüber. Sie ist gepaart mit einer klaren Grundhaltung von Aufklärung und Demokratie [...]. Über diese beiden Aspekte hinaus rückt eine starke, vor allem begriffliche Ausrichtung an einem ausdrücklich als *pädagogisch* oder auch erwachsenenbildnerisch etikettierten Berufsprofil in den Blick. Als viertes Moment lässt sich ein deutlicher *Vertretungsanspruch* für die Erwachsenenbildung feststellen.« (Hartig 2008:291)

Auf zwei von Hartig behandelte Aspekte möchte ich zudem hinweisen: berufliche Sozialisation und Fachsprache. Kaum ein/e Interviewpartner/in konnte die Berufswahl auf Basis eines bekannten Berufsbildes treffen: »Eine sehr gezielte Entscheidung für die Erwachsenenbildung ist aufgrund der weitgehenden Unbekanntheit des Berufsbildes bei den InterviewpartnerInnen eher selten« (ebd.:284). Vielmehr ergab sich häufig während des Studiums der Kontakt mit der Erwachsenenbildung, der manche zukünftige Erwachsenenbildner/in beeindruckte (ebd.:284). Oder aber der Zugang zur Erwachsenenbildung ergab sich erst im Laufe der beruflichen Tätigkeit. Zur Fachsprache ist zu sagen, dass die interviewten Erwachsenenbildner/innen je nach Typ Fachsprache kaum beziehungsweise falsch verwenden.¹¹

»Die Selbstbeschreibungen, die schwerpunktmäßig der Seite der konkreten Selbstbeschreibungsstruktur zugeordnet wurden, fallen durch eine vage und gewissermaßen *unscharfe* Ausdrucksweise auf. Fast alles, was in irgendeiner Weise mit Veranstaltungsplanung oder -organisation zu tun hat, firmiert unter »Konzept« oder »Konzeptentwicklung«. Was am Schreibtisch stattfindet, ist samt und sonders »Verwaltung« und alles (beziehungsweise *nur*) das, was in direkter Interak-

11 | Nittel und Völzke (2002) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis: Den Erwachsenenbildner/innen fehle vielfach die Sprache, um das Spezifikum der eigenen pädagogischen Tätigkeit und Leistung zu beschreiben (ebd.:143f).

tion mit TeilnehmerInnen oder Klientel stattfindet ist »pädagogisch. [...] Werden Fachbegriffe verwendet, geschieht dies in den Interviews überraschend häufig nicht im richtigen Zusammenhang oder nicht korrekt.« (Ebd.:331)

Andere wiederum markieren ihre Zugehörigkeit zur Erwachsenenbildung sprachlich und damit gleichzeitig eine deutliche Differenz zu anderen Berufen und Professionen:

»Diese Interviewpartner/innen sind in der Lage herauszustellen, was das spezifisch erwachsenenpädagogische zum Beispiel an ihrer Art der Leitung einer Volkshochschule im Gegensatz zu einem BWLer oder Juristen ausmacht. Es ist klar, dass nicht die einzelnen Tätigkeiten und die zum Einsatz kommenden Kompetenzen das Spezifische ausmachen, sondern die dahinter stehende Haltung und Logik bzw. hier vor allem die Zielperspektive auf individueller (gelungenes Lernen) und gesellschaftlicher (Integration und Zukunftsentwicklung) Ebene.« (Ebd.:334)

Dass Fachsprache und zugehörige Haltungen kein Selbstzweck, sondern von hoher Relevanz für Professionalisierung sind, wird folgendermaßen deutlich: Pädagogische Handwerker/innen und Liebhaber/innen etwa präsentieren sich in der Öffentlichkeit so, dass kaum kenntlich wird, »[...] in welcher Weise hier eine Berufsgruppe eine bestimmte, gesellschaftlich zentrale Aufgabe als eigene Zuständigkeit reklamiert« (ebd.:333). Erwachsenenbildner/innen, die sich am Lernen Erwachsener orientieren, ermöglichen dagegen Erwachsenenbildung nach außen als Profession darzustellen. Nach innen schützen sie die Profession vor Übergriffen, da sie Grenzen und Zuständigkeiten klar benennen:

»Eine spezielle fachbezogene Dienstleistung sowie die Orientierung am Lernen Erwachsener geben der eigenen Selbstbeschreibung ein spezifisches Profil, das in der Öffentlichkeit kommunizierbar ist und einen Hintergrund für die Vertretung professionsspezifischer Interessen und die Zurückweisung von Instrumentalisierungsversuchen bietet. Eine solche Haltung sichert damit die Anschlussfähigkeit der Erwachsenenbildung als sozialem System an gesellschaftliche Entwicklungen und Diskussionen, ohne eine Eigenlogik aufzugeben.« (Ebd.:335)

Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2009): Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven

Das Projekt KomWeit ist eine umfassende Studie mit qualitativen und quantitativen Elementen, die die Mikro-, die Meso- und die Makroebene der Erwachsenenbildung (unmittelbares Lehr-, Lerngeschehen; prädisponierende, organisatorische Tätigkeiten; die Ebene von Verbänden und Anbieter/innen) erfasst. Es wurden 83 problemzentrierte Interviews, 44 Expert/inneninterviews sowie 18 Gruppendiskussionen durchgeführt. Im Rahmen einer Delphi-Befragung, also einer Mehrstufen-Befragung, wurden die Ergebnisse aufeinander bezogen. »Das Forschungsprojekt diskutiert Fortbildungsinteressen und -bedarfe im Kontext von aktuellen Herausforderungen, dem Fortbildungsangebot, dem Selbstverständnis der Weiterbildner, ihrer Qualifikation und Berufserfahrung, ihren Tätigkeiten und strukturellen Rahmenbedingungen.« (Fuchs et al. 2009:19)

Da das Projekt in umfassender Weise auf die Rahmenbedingungen der Berufstätigen eingeht, finden sich sowohl Erhebungen zum »Selbstbild der Weiterbildner/innen« oder zur Frage der »Motivation in der Erwachsenenbildung zu arbeiten« als auch Meinungen zu Fragen der Professionalisierung und Profession Weiterbildung (Kollmannsberger/Fuchs 2009:38ff). Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit der Auflistung von 33 Berufsbezeichnungen, die Weiterbildner/innen in den Interviews benutzten (ebd.:39). Dieses Ergebnis ist nichts Neues im Rahmen der Forschung zu Professionskulturen der Erwachsenenbildung.¹² Von Interesse ist allerdings die Diskussion darüber, welche Berufsbezeichnungen warum verwendet werden. Hier zeigt sich in einem Interview, dass die Offenheit der Erwachsenenbildung bezüglich ihrer Beruflichkeit und Professionszugehörigkeit bewirkt, jenen Begriff für den eigenen Beruf zu wählen, der mehr Renommee verspricht.

»Wenn ich mich als Coach bezeichne, kann ich mehr Geld verlangen, wenn ich der Supervisor bin, bekomme ich weniger Geld. Weil Supervisor ist ein Begriff, der vor allen Dingen im pädagogischen und psychologischen Bereich ein Begriff ist, der in Relation zum Profit-Bereich natürlich auch immer weniger zählt.« (Ebd.:41)

12 | Vgl. dazu »Forschungsergebnisse zu Berufsbezeichnungen und beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen« in diesem Kapitel.

Viele Interviewpartner/innen haben bei der Frage nach der Bezeichnung ihres Berufs Schwierigkeiten, auf Anhieb eine passende Beschreibung zu finden (ebd.:41). Die berufliche Sozialisation, das Ursprungsstudium sowie die aktuelle institutionelle Bezeichnung für die Tätigkeit werden häufig herangezogen. Zwar sehen sich einige Interviewpartner/innen als Weiterbildner/innen, jedoch findet hier auch eine Abwertung des Begriffs statt. Der Wortteil -bildner wird mit »Bildhauer« und »so etwas Missionarisches« assoziiert, was dem Selbstbild der Interviewten nicht entspricht, die die Bedürfnisse der Lernenden im Blick haben.¹³

Zudem betrachten sich Interviewte erst als Weiterbildner/innen, wenn sie unmittelbar mit Lernenden arbeiten. So zeigte sich auch in diesem Forschungsprojekt, dass viele Verwaltungskräfte sich kaum als Weiterbildner/innen bezeichnen, verbreiteter ist der Begriff »Bildungsmanager/in« (ebd.:42f). Es gibt sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation, in der Erwachsenenbildung zu arbeiten, wobei die extrinsische Motivation in eine intrinsische übergehen kann. Auf der einen Seite bietet der Beruf Erwachsenenbildner/in die praktischen Vorteile, Beruf und Familie verbinden zu können. Er ermöglicht es, die Berufstätigkeit flexibel zu gestalten und nebenbei zu verdienen. Auf der anderen Seite gibt es die intrinsische Motivation: »Idealismus, Spaß am Vermitteln oder an der Weiterentwicklung anderer Leute« (ebd.:44).

Die Idee einer strukturellen Professionalisierung oder Verberuflichung wird anscheinend überwiegend als gescheitert betrachtet (ebd.:47). Der Gewinn einer weiterhin offenen beruflichen Zugänglichkeit zur Profession Erwachsenenbildung scheint in den Ergebnissen durch: Durch freiberufliche Kursleiter/innen ohne Gebundenheit an eine Profession und Standards ist es möglich, das Angebot der Erwachsenenbildung breit

13 | Zu ähnlichen Ergebnissen gelangte Filla (2014:46) in einer Umfrage von 1.000 Personen in Österreich. Gefragt wurde nach der assoziativen Beurteilung der Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung: »Weiterbildung ist der signifikant besser beurteilte Begriff, der moderner klingt. Selbst im Bereich der Persönlichkeitsbildung wird Weiterbildung präferiert. Beide Begriffe sind überwiegend positiv besetzt, negative Assoziationen lösen sie nur bei einer unter zwanzig Prozent liegenden Minderheit der Befragten aus.« Fillas Hypothese dazu lautet: Erwachsenenbildung klinge im Vergleich zu Weiterbildung paternalistisch und bevormundend.

zu gestalten. Das eröffnet Anbieter/innen eine hohe Flexibilität, mit der sie dem permanenten Wandel begegnen können:

»Professionalisierung als Verberuflichung stößt, eingedenk beispielsweise arbeitsrechtlicher Konsequenzen, aus Sicht der Makroebene genauso in finanzieller Hinsicht auf ihre Grenzen wie die Entwicklung von Professionalität, die sich bei freiberuflichem Personal auch in entsprechenden Honoraren niederschlagen sollte.« (Ebd.:47)

Die Verlierer/innen könnten jene gehören, die sich als Erwachsenenbildner/innen via Studium oder einschlägiger Höherqualifizierung professionalisieren, daraus jedoch kaum Anstellungs- und Einkommensvorteile ziehen:

»Das Scheitern einer Etablierung der Profession des Weiterbildners impliziert auch, dass Absolventen entsprechender Studiengänge gegenüber Absolventen anderer Disziplinen keine direkten beruflichen Vorteile im Berufsfeld Erwachsenenbildung hatten und haben [...]«. (Ebd.:47)

Zech, Rainer u.a. (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen¹⁴

Rainer Zech und seine Mitarbeiter/innen benutzten Daten, die im Rahmen eines Qualitätssicherungssystems für Weiterbildungseinrichtungen erhoben wurden. Organisationen der Weiterbildung mussten sich selbst beschreiben. Dieser Forschungszugang unterscheidet sich von allen anderen genannten dadurch, dass er auf Organisationskulturen abstellt und nicht auf kulturelle Elemente, die an einzelnen Erwachsenenbildner/innen festgemacht werden. Die Selbstbeschreibungen werden auf einer Ebene der Beobachtung zweiter Ordnung als wissenschaftliche Fremdbeschreibungen inhaltsanalytisch bearbeitet und dann wiedergegeben. So soll der habituelle Typ von Organisationen rekonstruiert werden:

»In unserer Forschung wollen wir also auf eine typologisierte Wiederbeschreibung von Selbstbeschreibungen von Weiterbildungsorganisationen hinaus, d.h. auf eine Generierung von habituellen Typen, die die regelgeleitete Funktionslogik von Weiterbildungsorganisationen rekonstruieren, wie wir sie aus unseren Analysen

14 | Eine kurze Darstellung findet sich auch in Zech (2009).

der jeweils verwendeten Spezialsemantiken der Organisationen rekonstruieren können.« (Ebd.:29)

Schon vor der Analyse setzen Zech et al. »deskriptive Cluster«, in die sie die Organisationen je nach institutionellem Status einordnen (ebd.:28f). Sie geben folgende Typologie vor: 1) öffentliche Einrichtungen, Volkshochschulen, 2) staatlich anerkannte, weltanschaulich gebundene Organisationen (Politik, Sozialpartner, Konfession), 3) staatlich nicht anerkannte, gemeinnützige, private Organisationen (zum Beispiel Managementkollegs), 4) kommerzielle Weiterbildungsanbieter/innen (zum Beispiel bestimmte Branchen im IT-Bereich oder Sprachen) und 5) Weiterbildungsabteilungen von Unternehmen. Zech und seine Mitarbeiter/innen hatten einerseits die ganze Organisation aus systemtheoretischer Sicht im Blick und setzten andererseits ihren Fokus auf Managementaspekte. Aber auch, wenn der Forschungszugang ein anderer ist, zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Im Folgenden werden exemplarisch zwei Forschungsergebnisse zusammengefasst: das Bildungsziel und die Semantik, die in den unterschiedlichen Organisationstypen gepflegt wird (ebd.:34ff).

1. *Volkshochschulen*, finden die Forschenden heraus, legen das zentrale Bildungsziel auf Zufriedenheit und persönliches Wohlbefinden (und nicht etwa auf Qualifikation). Die Semantik folgt dem »Harmoniemilieu der bürgerlichen Mitte«, es geht ums Wohlfühlen und es braucht keinerlei extrinsische Motivation zum Lernen. Auch der Umgang miteinander ist von dieser Semantik geprägt. Dieser habituelle Typus wird »familiäre Organisation« genannt.
2. Das Bildungsziel einer *konfessionellen Einrichtung* ist es, aus der Gesellschaft Ausgeschlossene zu integrieren und zwar über die Vermittlung von praxisrelevanter Handlungskompetenz. Die Semantik ist die der religiös-moralischen Pflichterfüllung und weniger jene des Wohlfühlens. Der habituelle Typus heißt »dienende Organisation«.
3. Das beschriebene *gemeinnützige, staatlich nicht anerkannte, private Bildungsinstitut* befindet sich im Bereich der Psychotherapie. Deshalb – so vermuten die Autor/innen – gehört zum Bildungsziel hier die Stärkung individueller Potenziale sowie die Beziehungs- und Selbststeuerungskompetenz. Die Semantik ist die der Perfektibilität. Diese Einrichtung wird als »narzisstische Einrichtung« bezeichnet.

4. Der *kommerzielle Anbieter* (IT-Bereich) ist stark von Funktionalität geprägt. Die Semantik ist marktwirtschaftlich, technik- und zweckorientiert. Das Bildungsziel ist es, beruflichen Aufstieg zu ermöglichen. Dem folgt ein instrumentelles Lern- und Managementverständnis. Der habituelle Typus wird als »funktionale Organisation« bezeichnet.
5. Die *innerbetriebliche Weiterbildung* wiederum hat das Ziel, durch optimale Förderung der vorhandenen Potenziale den Erfolg des Unternehmens und der Beschäftigten zu stützen. Sie kümmert sich vorrangig darum, die Besten zu bekommen und zu halten. Die Semantik ist unternehmerisch, jedoch gibt es auch Verständnis dafür, dass Management und Bildung unterschiedliche Aufgaben zugeordnet werden. Der habituelle Typus ist die »souveräne Organisation«.

Diese hier in aller Kürze zusammengefassten Forschungsergebnisse zu Organisationen der Weiterbildung haben auch verglichen mit der Forschungslandschaft der Erwachsenenbildungsforschung ihre eigene Sprache und Semantik. Jedoch lassen sich durchaus Parallelen in den Ergebnissen erkennen: Die Buntheit der Ausrichtungen der Organisationen (von konfessionell bis kommerziell) wiederholt gewissermaßen Nittels und Völzkes (2002) Kurzporträt der »Jongleure der Wissensgesellschaft«, wie es von Peters (2004) zusammengefasst wird:

»Die Referenzpunkte des beruflichen Handelns und der Selbstinterpretation sind u.a. Wissensimplimentation und Schaffung neuer Lernkulturen, Kundenzufriedenheit, Selbsterfahrung und Selbstverwirklichung, religiös-spirituelles Erleben, sozialarbeitsnahe Zielgruppen-Bildung, Karriere (eigene und die anderer), Marktbehauptung und wirtschaftlicher Erfolg.« (Ebd.:53f)

Auch die von Hartig (2008) gefundene missionarische Selbstbeschreibungslogik im Zugang zur eigenen Tätigkeit findet sich hier in der »dienenden Organisation« wieder. Zech (2010:238f) bezeichnet nämlich die Funktionslogik der gemeinnützigen Einrichtung im Bereich Psychotherapie als »missionarisch«. Die Selbstbeschreibung der »Liebhabertätigkeit« bei Hartig hat Parallelen zum »Wohlfühlen und zum Harmoniemilieu«, das bei Volkshochschulen gefunden wurde, geht es hier doch vorrangig um intrinsische Motivation, die auch bei der »Liebhabertätigkeit« vorrangig sein dürfte. Die Technikorientierung und die »pädagogi-

schen Handwerker« Hartigs finden sich wiederum im Lernverständnis der »funktionalen Organisation« wieder.

**Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014):
Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens.
Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung**

Im Gegensatz zu anderen Untersuchungen erfassen Nittel, Schütz und Tippelt berufliche Fremd- und Selbstbilder von unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. Sie gehen also über die Erwachsenenbildung hinaus. Die Autor/innen loten aus, wie die strukturelle Professionalisierung aller pädagogisch Tätigen, welche sie empfehlen (ebd.:255ff), صورت werden kann. Es wurden 1.600 Fragebögen ausgewertet sowie 27 Gruppendiskussionen in zehn pädagogischen Berufsbereichen durchgeführt (ebd.:30). Folgende pädagogischen Berufsbereiche/Berufsgruppen wurden erfasst: »Erzieherinnen, Grund- und Hauptschullehrerinnen, außerschulische Jugendbildnerinnen, Sonder- und Heilpädagoginnen, Realschul- und Gymnasialschullehrerinnen, berufliche Weiterbildnerinnen, Dozentinnen/Trainerinnen/planerisch tätige Mitarbeiterinnen in der Weiterbildung und Hochschullehrerinnen in Universitäten und Fachhochschulen« (ebd.:31).

Eines der Ergebnisse dieser vergleichenden Forschung bestätigt den Forschungsstand: Im Bereich der Erwachsenenbildung (und auch der Berufsschulen) sind Ausbildung, Qualifikation, Zielgruppe und Aufgabengebiete stark heterogen. Deshalb findet man hier auch dementsprechend weniger homogene Fremd- und Selbstbilder als etwa bei Grund-, Haupt-, Gymnasiallehrer/innen und Erzieher/innen. Weiters konstatieren die Forschenden, dass die Vertreter/innen der einzelnen pädagogischen Berufsbereiche einander kaum kennen: Die Fremdbilder sind klischeehaft und diffus, folgen der öffentlichen Meinung (ebd.:231).

»Dieser Befund korrespondiert mit der Beobachtung, dass über die Grenzen der einzelnen Segmente im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens hinaus kein nennenswertes Gefühl der Zusammengehörigkeit auffindbar ist. Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass die diversen Berufsgruppen im System des lebenslangen Lernens sich *nicht als Kolleginnen wahrnehmen*.« (Ebd.)

Bezüglich der Arbeitszufriedenheit liegen Hochschule und Weiterbildung gleich auf, im mittleren bis oberen Bereich. Die Anerkennung der

Öffentlichkeit bestätigt für die Weiterbildung ein mittleres Ergebnis und für die Hochschule ein hohes. Der Grund- und Pflichtbereich hingegen liegt niedriger, sowohl bezüglich Arbeitszufriedenheit als auch bezüglich Anerkennung. Die Autor/innen erfragen auch soziale Anerkennung und stellen fest, dass soziale Anerkennung auch von den Berufstätigen selbst thematisiert wird (ebd.:236). Einige Berufsgruppen haben ein schlechtes Selbstbild, obwohl sie von außen als gut wahrgenommen werden. Die Erwachsenenbildung und die Berufsbildung haben ein positives Selbstbild und werden auch von den anderen pädagogischen Gruppen so wahrgenommen (ebd.:240). Dennoch kommen die Autor/innen in Bezug auf Professionalisierung im Bereich des lebenslangen Lernens (ebd.255ff) zu einer pessimistischen Folgerung:

»Ganz generell herrscht quer durch die sozialen Welten pädagogisch Tätiger eine Tendenz der Fremdheit vor. Die im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens aktiven Akteure nehmen sich nicht als Kolleginnen wahr. Die Kooperationsintensität und Kooperationshäufigkeit könnte deutlich gesteigert werden, gelänge es, die hier diagnostizierte Fremdheit zu reduzieren.« (Ebd.:259)

Sie sehen weitere Handlungsbedarfe und eine Situation, die weitere Veränderungen erwarten lassen könnte: Das Mandat (Zuständigkeit) der pädagogisch Tätigen ist größer als ihre Berechtigung (Lizenz). Das Spannungsverhältnis dazwischen »[...] markiert den strukturellen Hintergrund für weitere zu erwartende Professionalisierungsbemühungen« (ebd.:256).

Forschungsergebnisse zu Berufsbezeichnungen und beruflicher Identität von Erwachsenenbildner/innen

Ein weiterer Strang der Erwachsenenbildungsforschung beschäftigt sich mit dem berufskulturellen Element der Identität als Erwachsenenbildner/in. »Thus, without changing an identity or acquiring a new one it is impossible to become a professional in a specific profession.« (Jarvis/Bron 2008:40) Dass sich einzelne Erwachsenenbildner/innen die Frage nach ihrer beruflichen Identität stellen, zeigt dieses Beispiel: Im Artikel »Ich steh' vor der Gruppe und hab' kein Diplom« stellt sich Appel (2000) die Frage: »Bin ich eine Erwachsenenbildnerin?« Es irritiert sie, dass sie keine einschlägige Ausbildung hat:

»Mein Einstieg in die Erwachsenen- und Weiterbildung erfolgte in einer Art Lehre: Ich habe zugeschaut und zugehört [...]. Um die Profession der Erwachsenenbildnerin ausüben zu können, habe ich keine Fachhochschule besucht und kein einschlägiges Studium gemacht. [...] Bin ich's also, oder bin ich's nicht?« (Ebd.:12f)

Appel kommt zu dem Ergebnis doch eine Erwachsenenbildnerin zu sein. Insgesamt bildet dieses Beispiel eine Ausnahme. Erwachsenenbildner/innen schöpfen aus diversen Quellen, um ihre berufliche Identität aufrechtzuerhalten. In der Regel ist es kein (bewusstes) Thema für sie (Hartig 2008, Nittel/Völzke 2002).

Die Erwachsenenbildungsforschung ist dieser Fragestellung schon häufig nachgegangen, indem sie Berufsbezeichnungen, welche Erwachsenenbildner/innen für sich selbst verwenden, auflistet:

1. Gruber (o.J.:1) hält fest, dass sich Erwachsenenbildner/innen in Österreich zum Beispiel als »Bereichsleiterin, Bildungsmanagerin, Kursleiterin, Kulturvermittler, pädagogischer Mitarbeiter, Trainer« bezeichnen.
2. Kade, Nittel und Seitter (2007:144) thematisieren den bunten Strauß an Berufsbezeichnungen als »Reflex auf die Heterogenität des Berufsfeldes«: »Der Kanon von Bezeichnungen, um die in der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker zu etikettieren, stellt einen unmittelbaren Reflex auf die Heterogenität des Berufsfeldes und die unterschiedlichen Stadien der Professionalisierung in den diversen Segmenten dar. Dieser Kanon umfasst Kategorien wie: Bildungsreferent, Weiterbildungslehrer, erziehungswissenschaftlicher Praktiker [...], Lerninitiator, Dozent, Trainer, Lernhelfer, Kursleiter, Studienleiter, Weiterbildungsberater, Bereichsleiter, Andragoge, Erwachsenenpädagoge, Bildungsmanager, Weiterbildungsberater usw.«
3. Auch Kraft (2010:405) listet in geschlechtergerechter Sprache Berufsbezeichnungen für Erwachsenenbildner/innen auf und moniert deren ungenaue Definition: »So finden sich beispielsweise Erwachsenenbildner/in, Weiterbildner/in, Bildungsmanager/in, Dozent/in, Lehrende, Kursleiter/in, Trainer/in, (Lern)Berater/in, (Lern)Begleiter/in, Moderator/in, Coach u.a. Diese genannten unterschiedlichen Titulierungen sind weder präzise definiert noch handelt es sich um geschützte Berufsbezeichnungen.«

4. Nicht nur im deutschsprachigen Bereich, auch für die Erwachsenenbildung in Europa versammeln Autor/innen diverse Berufsbezeichnungen. Jarvis und Bron (2008) nehmen dabei die historische Entwicklung in den Blick Ursprünglich galten nur »Volksbildner« und freie Erwachsenenbildner/innen als Erwachsenenbildner/innen. Zunehmend verwenden Berufstätige andere und neue Bezeichnungen und schaffen damit neue Rollenbilder: »Traditionally a group of adult educators was called folkbildare/Volksbildner and liberal adult educators. These were old roles well defined and established. Today we have those who named themselves coaches, advisers, trainers and counselors. They are employed by public and private organisations, many are self-employed. What unites them is that they deal with a broadly defined learning of adults.« (Ebd.:43)
5. Kollmannsberger und Fuchs (2009:39) listen ebenfalls 33 in Interviews und Befragungen erhobene Berufsbezeichnungen auf.

Berufsbezeichnungen sind sichtbare Kulturelemente, vereinbarte Wortverwendungen, die das Spezifikum der eigenen beruflichen Tätigkeit markieren sollen und von einer Gruppe von Menschen geteilt und verstanden werden. Sie werden auf der einen Seite verwendet, um sich selbst in der Berufstätigkeit zu bestimmen, kenntlich zu machen und zuzuordnen. Auf der anderen Seite dienen sie der Abgrenzung zu anderen Berufstätigen.

»Gruppenbezeichnungen, und zumal die von Berufsgruppen, protokollieren gleichsam einen jeweiligen Stand der Auseinandersetzungen und Verhandlungen um offizielle Bezeichnungen und die damit verbundenen symbolischen wie materiellen Vorteile. Eine Berufsbezeichnung, ein Titel bildet (wie Lohn oder Gehalt) eine positive oder negative Vergütung, im Sinne einer *Unterscheidungsmarke* [...], deren Wert sich nach der Stellung innerhalb eines hierarchisch gestaffelten Systems von Titeln richtet und die auf diese Weise zur Festlegung der jeweiligen Positionen von Akteuren und Gruppen beiträgt.« (Bourdieu 1985:25)

»Symbolische und materielle Vorteile« werden also mit Bezeichnungen transportiert und generiert beziehungsweise von diesen als ein Ausdruck von Kultur »begleitet«. Hier lässt sich für Erwachsenenbildner/innen ein

interessantes Phänomen feststellen: Sie suchen sich Berufsbezeichnungen aus, welche sie für attraktiv befinden.¹⁵

Das Phänomen, andere und eher Begrifflichkeiten aus dem Profit-Bereich zu verwenden, da diese eine »positive Identität« versprechen, findet sich auch in einer französischen Studie zu »trainers-consultants«, welche in einem Berufsverband vertreten sind:

»It has also been observed that in the world of management consultancy, where a form of symbolic prestige is crucial in relationships with customers, the title of ›consultant‹ is more appreciated as a ›better sell‹ than ›trainer‹ with regard to clients such as executives and managers.« (Bonnafoous/Ardouin/Gravé 2015:179)

Professions- und berufstheoretisch gibt es keine Berufsgruppe oder Profession, wenn deren Angehörige sich nicht auch namentlich als Angehörige derselben wahrnehmen. Wenn Diagnosen zur Erwachsenenbildungsprofessionalisierung gestellt werden, steht daher richtigerweise sowohl die berufliche Identität als auch ihre Bezeichnung im Fokus der Aufmerksamkeit. Umgekehrt wird die Notwendigkeit von Verberuflichung und Professionalisierung damit begründet, dass es zwar eine große Gruppe Berufstätiger gibt, die der Erwachsenenbildung zuzuordnen sind und die dort ihre Leistung erbringen, eine berufliche Identifikationsmöglichkeit bisher jedoch kaum in klarer und befriedigender Weise vorhanden ist. Latke (2008) resümiert unter dem Titel »Need for an adult educator's identity«:

»Producing competent adult educators alone is not enough. Adult learning professionals need an identity. Adult education is not regarded as a profession because adult educators cannot sufficiently differentiate their work field from others. Adult educators have to be empowered in this respect, so that they can ›invent‹ them-

15 | In einer breiten Untersuchung von Erwachsenenbildner/innen, die in diesem Kapitel vorgestellt wurde, findet sich das bereits erwähnte Zitat einer/eines Berufstätigen: »Wenn ich mich als Coach bezeichne, kann ich mehr Geld verlangen, wenn ich der Supervisor bin, bekomme ich weniger Geld. Weil Supervisor ist ein Begriff, der vor allen Dingen im pädagogischen und psychologischen Bereich ein Begriff ist, der in Relation zum Profit-Bereich natürlich auch immer weniger zählt.« (Kollmannsberger/Fuchs 2009:41)

selves. It is also necessary to counteract tendencies towards a ›taylorisation‹ of the field with a strong separation of work which would lead to an ever growing deprofessionalisation. Adult education professionals should set themselves a common set of competencies as a standard and should work towards achieving a proper identity.« (Ebd.:162)

Eine gemeinsame Identität gilt in der Erwachsenenbildungsforschung als Schutzschild gegen die drohende Aufspaltung in verschiedene Felder und gegen die Schwächung der beruflichen Gruppe. Das hat die Folge, Interessen schlechter artikulieren und durchsetzen zu können. Hartig kommt in ihrer Arbeit zu berufskultureller Selbstreflexion von Erwachsenen- und Weiterbildner/innen zu einem ähnlichen Resümee, wobei sie zusätzlich unklare Zuständigkeiten und ungeklärte Motivationslagen mitdenkt:

»Auch wenn die Fragen bleiben, wer für die Formulierung und berufspolitische Durchsetzung eines eindeutigen Berufsprofils zuständig sein könnte und ob eine solche Festlegung überhaupt wünschenswert ist, kann festgehalten werden, dass bis dato kein klares Identifikationsangebot für die in der Praxis Tätigen vorliegt.« (Hartig 2008:66)

Folgt man anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen, so wird diese Perspektive aus der Erwachsenenbildungsforschung untermauert. Die Stärke einer beruflichen Gemeinschaft und das Ausmaß an Selbstkontrolle, das sie ausüben kann, sind auch für US-amerikanische Organisationsforscher/innen damit verbunden, wie ähnlich die Mitglieder einander sind, also damit, in welchem Ausmaß sie über geteilte Kulturelemente und geteilte Identität verfügen:

»We have argued thus far that occupational communities represent bounded work cultures populated by people who share similar identities and values that transcend specific organizational settings. Moreover, self-control is a prominent cultural theme in all occupational communities, although its realization is highly problematic. Occupational communities vary with respect to how much self-control they have been able to carve out. The more self-control possessed by an occupational community, the more distinct and self-perpetuating its culture.« (van Maanen/Barley 1982:44)

Die vielgestaltige Erscheinungsform beruflicher Identität innerhalb der Erwachsenenbildung ist diesen Forschungsaussagen zufolge Ausdruck und Problembereich nicht gelungener Professionalisierung, Berufsbezeichnungen wurden aufgelistet und die Spuren der Verwendung für das eigene berufliche Tun verfolgt. Eine weitere systematische Untersuchung von verwendeten Berufsbezeichnungen könnte festgestellte verwendete Begrifflichkeiten bezüglich Bedingungsfaktoren für die Verwendung verschiedener Bezeichnungen systematisieren, um zu ergründen welche beruflichen Tätigkeitsbereiche mit welchen Berufsbezeichnungen und welchen Positionierungen in Verbindung stehen. Dadurch würde die bestehende Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen gleichsam von Innen her ausgeleuchtet.

5.2.3 Zusammenfassung und Forschungsdesiderate

Werden diese Forschungsarbeiten und Zugänge zusammengefasst, so kann man sich einerseits auf die inhaltlichen Ergebnisse zu erwachsenenbildnerischen Subkulturen und Kulturelementen konzentrieren. Im Sinne der Entwicklung einer Profession können hieraus Folgerungen gezogen werden, wo Schwachpunkte und Ansatzpunkte für strukturelle Professionalisierung erkennbar werden. Andererseits lässt sich im Sinne der Disziplinreflexion danach fragen, wie gut die Disziplin dieses Forschungsfeld bearbeitet hat, etwa wo mögliche Forschungslücken auftauchen.

Inhaltliche Ergebnisse zu erwachsenenbildnerischen Subkulturen und Kulturelementen

Es finden sich diverse Ergebnisse zu beruflichen Kulturelementen der Erwachsenenbildung in mehr als einer Untersuchung. Diese werden im Folgenden stichpunktartig aufgelistet:

- Die untersuchten Erwachsenenbildner/innen zeichnen sich häufig durch einen hohen Idealismus aus. Sie sind mitunter missionarisch (Hartig 2008, Gieseke 1989, Peters 2004, Hippel/Tippelt).
- Für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit sind biografische und private Bezüge (abseits der Berufstätigkeit) relevant und weniger eine berufliche Sozialisation im Rahmen einer beruflichen oder professions-spezifischen Ausbildung (Gieseke 1989, Arnold 1983).

- Erwachsenenbildner/innen erscheinen als kommunikativ und kommunikationskompetent (Peters 2004, Gieseke 1989).
- Selbstverwirklichung ist ein Wert, sowohl die eigene Berufstätigkeit als auch die Lernenden betreffend (Hartig, Nittel/Völzke 2002).
- Innere Gespaltenheit beziehungsweise Frustration zeigt sich im Verhältnis zu den organisatorischen und managementnahen Bereichen der eigenen Tätigkeit (Arnold 1983, Gieseke 1989, Hartig 2008).
- Die Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen und der Erwachsenenbildung wird in fast allen Forschungsarbeiten bestätigt. Es wird sowohl in unterschiedlichsten wertgebundenen Ausrichtungen der Erwachsenenbildner/innen als auch in vielen Berufsbezeichnungen erkennbar (Hartig 2008, Gieseke 1989, Nittel/Völzke 2002, Peters 2004, Hippel/Tippelt, Zech 2009).
- Die Erwachsenenbildner/innen haben Schwierigkeiten, das Spezifische ihrer erwachsenenbildnerischen Arbeit in Worte zu fassen (Nittel/Völzke 2002, Hartig 2008, Hippel/Tippelt 2009).

Disziplinreflexion und Forschungslücken

Aus den referierten Forschungsergebnissen lässt sich wenig Neues folgern. Es wurde immer wieder festgestellt, dass die berufskulturelle Heterogenität als ein Zeichen mangelnder Verberuflichung und struktureller Professionalisierung gewertet werden kann. Der hohe Anteil an idealistischen (missionarischen) und zu Selbstverwirklichung im Beruf neigenden Erwachsenenbildner/innen ist vor dem Hintergrund der strukturellen Professionalisierung zu diskutieren: Verberuflichung und Professionalisierung sind ohne Standardisierung (des Berufsbildes, der Berufsausübung etc.) nicht denkbar. Soll die strukturelle Professionalisierung vorangetrieben werden, werden die Anteile *Selbstverwirklichung* und *Idealismus* möglicherweise geringer oder in eine andere Erscheinungsform eingebettet.

Hoch relevant erscheint die Unklarheit darüber, ob Bildungsmanagement und Organisationstätigkeiten zum Profil der Profession gehören. Die zwiespältigen und negativen Haltungen von Erwachsenenbildner/innen zum Management und zur Organisationsarbeit lassen erkennen, dass disziplin- und professionsintern ungeklärt ist, was das Pädagogische umfasst beziehungsweise was im Sinne der Erwachsenenbildung nicht integrierbar ist. Der Status des Bildungsmanagements als Teilbereich einer erwachsenenbildnerischen Profession erscheint in diesem Zusammen-

hang klärungsbedürftig Vor einer ähnlichen Herausforderung stehen die Befürworter/innen der strukturellen Professionalisierung angesichts der Sprachlosigkeit der Erwachsenenbildner/innen, wenn es darum geht, das Spezifische und Eigentliche der eigenen Profession zu benennen.

Professionslogisch erforderlich wäre die Erarbeitung einer verbindlichen Sprachverwendung und eines Begriffsinstrumentariums, das auflistet, was Erwachsenenbildner/innen tun und was sie leisten.

Besonders erwähnenswert im Zusammenhang mit der Forschung über professionelle Subkulturen der Erwachsenenbildung scheinen mir die inhaltlichen Zugänge der Forschenden zu sein. Natürlich sind die Fragestellungen, mit denen Forschende an die Beforschten herantreten, etwas Gemachtes und von der Disziplin Hergestelltes. Weder Forschungsfragen noch untersuchte Zielgruppen oder inhaltliche Kategorien der Analyse sind etwas Naturwüchsiges, sie spiegeln vielmehr den jeweiligen Zeitgeist im inhaltlichen Zugriff der Forschenden wider. Hier zeigt sich womöglich, dass Forschende in der Beurteilung von Erwachsenenbildner/innen und deren Professionalität unangemessen sind. Hartig berichtet über eine Kritik Nittels an Forschungskolleg/innen:

»Nittel kritisiert die Haltung der Mehrheit der Erziehungswissenschaftler/innen, die sich mit der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung beschäftigen. Sie würden gegenüber dem Berufsfeld von vornherein mit Defizitannahmen operieren und dadurch zum einen zur Seite des faktisch erfolgreichen Handelns hin blind werden und zum andern zu einer Fortschreibung einer Defizitdarstellung der Berufskultur in der Öffentlichkeit beitragen.« (Hartig 2008:82)

Die Ergebnisse von programmatischen¹⁶ Untersuchungen zu beruflichen Kulturen zeigen meist ein gemischtes Bild: Vorhandene Professionalität wird konstatiert, aber nicht überall und nicht verbindlich. Häufig wird ein geringer Grad an Professionalität festgestellt (Arnold 1983, Peters 2004, Gieseke 1989, Hartig 2008). Was fehlt ist in manchen Fällen eine dezidierte Benennung der Kriterien für Professionalität. Insbesondere das

16 | Forschungszugänge lassen sich laut Hartig (2008:66) unterscheiden in programmatische und rekonstruktive. Die programmatische Forschung möchte an der Entwicklung eines Berufsprofils mitarbeiten. Die rekonstruktive Forschung hingegen möchte Vorhandenes schlicht beschreiben beziehungsweise rekonstruieren.

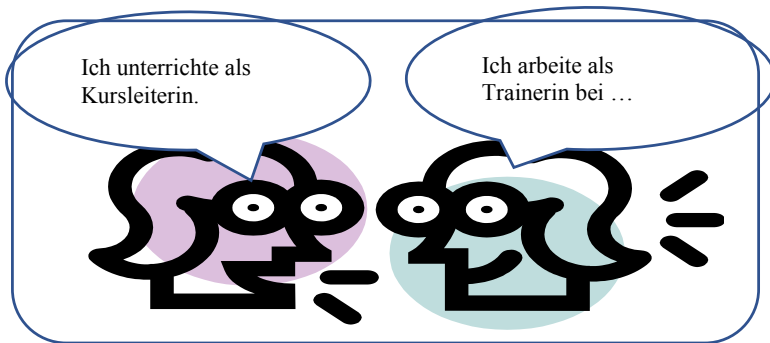
Fehlen eines disziplininternen Konsenses darüber, was Professionalität ausmacht, führt zu Problemen bei der Vergleichbarkeit und Gültigkeit der Ergebnisse. Vor allem in den Anfängen der Forschung zu beruflichen Kulturelementen wurde häufiger noch das traditionelle Konzept für Professionen zur Interpretation herangezogen. Da schon von vornherein klar ist, dass es diese Merkmale für Erwachsenenbildner/innen nicht beziehungsweise nur in Ansätzen oder in Teilen gibt, kann das Ergebnis programmatischer Forschung kein anderes sein, als das erzielte, teilweise negative. So wird festgestellt, dass die berufliche Sozialisation als solche nicht vorhanden sei und berufliche Kompetenzen aus dem privaten oder aus anderen Bereichen geschöpft würden (Gieseke 1989, Arnold 1983). Weiters wird ein gewisser Mangel an ethischer Grundhaltung und politischem Verständnis festgestellt (Peters 2004, Faulstich 1996b).

Anders geht Hartig (2008) vor, die untersucht, ob Erwachsenenbildner/innen ein gewisses Abstraktionsvermögen bei der Beschreibung ihrer Tätigkeit an den Tag legen und ob sie ihren Platz als Stellvertreter/innen der Erwachsenenbildung in der Gesellschaft einnehmen. Dass und wie hier die Frage nach Professionalität gestellt wird, ist vor dem Hintergrund einer absolvierten professionsspezifischen Ausbildung anders zu interpretieren als bei den anderen Forschungen. Es zeigt sich insgesamt also das Problem, dass unterschiedliche Gruppen erforscht wurden. So findet Hartig beispielsweise Professionalität im genannten Sinne vor, weil sie Absolvent/innen der Studienrichtung »Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung« untersucht. Eine Lücke in der systematischen Erforschung kultureller Faktoren der Erwachsenenbildung ist daher auch in der fehlenden Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen begründet.

6. Beschreibungsmodell

Professionsspezifische Subkulturen

Abbildung 4: Beispiel für Sprachverwendung in zwei unterschiedlichen Subkulturen der Erwachsenenbildung



Dieser einleitende Cartoon veranschaulicht, wie Kultur sich in Sprache niederschlägt. Wer in einem Bereich der Erwachsenenbildung arbeitet und sich als Kursleiter/in bezeichnet, kann gleichzeitig in einem anderen Bereich tätig sein, in welchem er/sie sich als Trainer/in benennt. Eine in einer Subkultur untypische Sprachverwendung würde die/den jeweiligen Erwachsenenbildner/in in einer anderen als fremd markieren. Innerhalb abgestimmter Subkulturen finden sich nicht nur dieselben Bezeichnungen und Sprachkonventionen, sondern auch ähnliche Werthaltungen, Ideologien oder typisierte Handlungen. In Bezug auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung sind die Unterschiede der Subkulturen hoch relevant, weil das Gefühl der Zusammengehörigkeit sowie die Stärke einer Gruppe mit geteilten berufskulturellen Elementen korrespondieren. Sind sich Gruppen in Hinblick auf ihre kulturellen Aspekte fremd, wird es für sie schwer, ein gemeinsames Anliegen zu formulieren.

Es gibt aber, so die Annahme, in der Erwachsenenbildung auch professionsspezifische Subkulturen, die kulturell homogen sind. Eine gemeinsame Kultur wirkt nach Schein (1995:22f) »integrierend« und »stabilisierend«. Sie ermöglicht die Einordnung unter ein größeres »Paradigma«. Menschen streben nach Integration und Kultur ist ihr Ausdruck, auch wenn diese Integration oft nicht gelingt. »Culture is to a human collectivity what personality is to an individual«, meint Hofstede (2001:10). Leider ist die existierende Homogenität und Kohäsion in Subgruppen der Erwachsenenbildung noch kaum in den Kanon der Erwachsenenbildungsforschung aufgenommen worden. Eher muss bislang mit Mittel und Schütz (2012:232) von einem »zu einem starren Deutungsmuster geronnenen Bild der Heterogenität« gesprochen werden.

Eine Erhebung aller professionsspezifischen Subkulturen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Es bräuchte umfassende ethnografische Studien – die Kulturforschung begibt sich traditionellerweise ins Feld und arbeitet mit Beobachtungen (Geertz 2000, Hofstede 2001, Amann und Hirschauer 1997, Lüders 2000) –, um *professionsspezifische Subkulturen* in ihrer inhaltlichen Ausprägung zu erfassen.¹ Jedoch sollen hier zur Veranschaulichung des Anliegens Beispiele herangezogen werden, die sich auf die Erhebung zweier Expert/innen-Interviews stützen. Die Interviewpartner/innen gehören verschiedenen Segmenten der Erwachsenenbildung an: Interviewpartner/in A hat eine eigene Firma und bietet innerbetriebliche Weiterbildung an; Interviewpartner/in B ist bei gemeinnützigem Anbieter angestellt und bietet Kurse im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich an.

Die folgende Tabelle stellt Zitate der Interviewten gegenüber und veranschaulicht, wie unterschiedlich die Perspektiven professionsspezifischer Subkulturen sein können. Die Interpretation zu kulturellen Erscheinungsformen der Sprache und dahinterliegenden Ideologien und Werten gibt einen kurzen Einblick in das, was eine Analyse von Subkulturen der Erwachsenenbildung leisten könnte. Sie könnte die Selbstbilder und Fremdbilder von Lernenden, die Vorstellungen vom Lernen über-

1 | In dieser Arbeit wird der kulturtheoretische Zugang fokussiert. Ich unterscheide an dieser Stelle nicht in einzelne Disziplin- und Empirieunterstränge wie Kulturforschung, Kulturwissenschaft, Ethnographie oder Cultural Studies. Sie alle haben einen gleichen oder zumindest sehr ähnlichen Begriff von Kultur und Untersuchung derselben.

haupt, von den relevantesten Bedingungen und die damit verbundenen Werte, Ideen und Ideologien systematisch erheben.

Tabelle 8: Beispiel für zwei Subkulturen der Erwachsenenbildung

Textausschnitt: Sprachverwendung für Beschreibung eigener Tätigkeit als Erwachsenenbildner/in	
Erwachsenenbildner/in A): eigene Firma, innerbetriebliche Weiterbildung	Erwachsenenbildner/in B): angestellt bei gemeinnützigem Anbieter, Kurse im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich
<p>»Wenn mich der KAV [Krankenanstaltenverbund, Anm. P.H. St.] zahlt, dass ich die Teamentwicklung in einem Spital besser mache, dann ist das meiner Nomenklatur nicht Erwachsenenbildung, sondern berufliche Aus- und Weiterbildung. Wenn ich am bfi oder WIFI ein offenes Seminar mache, was ich kaum mache, aber, wenn ich das mache, dann ist das in der Regel Erwachsenenbildung, weil sich das die Teilnehmer selber zahlen. Grauzonen gibt's überall – oder ihr Unternehmen. Aber das ist mir dann wurscht. Ein offenes Seminar, wo jeder kommen kann. Das ist für mich Erwachsenenbildung, weil das anders finanziert wird, in der Regel. Während, wenn ich für die Firma Henkel ein Managementseminar in Düsseldorf mache, das bezahlt die Firma Henkel, das ist auch Erwachsenenbildung ja, mich nicht misszuverstehen. Aber zur Abgrenzung der finanziellen Ströme ist das auch gut, wenn man das kennzahlenmäßig auch unterscheidet.« (C-107-119)</p>	<p>»Man muss sich auch vorstellen, stärker als in anderen Bereichen der Erwachsenenbildung, die ich jetzt so kenne, stärker ist die tägliche Zusammenarbeit mit den Kunden, die also über drei Monaten hinweg jeden Tag sozusagen im weitesten Sinn den ganzen Tag gemeinsam in der Gruppe zu sein. [unverständlich] Da entsteht so teilweise eine starke Anteilnahme an allen möglichen Situationen aus dem Leben der Teilnehmerinnen, wo ich dann auch teilweise in einem Teamsetting arbeite, wo die Strukturen [unverständlich] teilnehmerinnenorientiert zu arbeiten und in den Gruppen auch sehr sehr viel auf Störungen reagieren zu müssen. Weil die Kundinnen oft multiple Problemlagen haben, nicht nur die berufliche Neuorientierung, die sie erst in diese Situation gebracht haben. Und das kommt alles rein in so ein Kursgeschehen, d.h. man hat sehr viel mit Störungen auch zu tun. Und auf die muss irgendwie eingegangen werden, ja. Da gibt's halt. Sehr sehr viel.« (B-187-200)</p>
Sprachverwendung zusammengefasst	
<p><i>Ich mache die Teamentwicklung. Ich mache ein offenes Seminar. ... wenn ich ein Managementseminar mache ...</i></p>	<p><i>Die tägliche Zusammenarbeit mit den Kunden Im weitesten Sinn gemeinsam in der Gruppe sein. Ich arbeite in einem Teamsetting. Teilnehmerinnenorientiert arbeiten und sehr viel auf Störungen reagieren müssen.</i></p>
Ad-hoc-Interpretation: kulturelle Auffälligkeiten/dahinterliegende Ideologien und Werte	
<ul style="list-style-type: none"> • undifferenzierte, unpersönliche Sprache für erwachsenenbildnerische Tätigkeit (»mache«) • Ideologien/Werte: <i>Etwas umzusetzen und zu bewegen, ist das Wichtigste und Vorrangige.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • differenziertere Sprache, starke Orientierung an der Gruppe, an der Zusammenarbeit, an dem, was von außen kommt (»Störungen«) • Ideologien/Werte: <i>Es ist wichtig, empathisch und reaktiv zu sein und gemeinsam zu handeln.</i>

6.1 ORGANISATIONSTHEORETISCHE ZUGÄNGE

Nach diesem einleitenden Beispiel aus der Erwachsenenbildung folgt nun ein Blick in die Berufskulturforschung. Auf der Suche nach Forschungsarbeiten zu kulturellen Elementen von Berufen und Professionen stößt man auf die Forschungsarbeiten von Trice (1993) und van Maanen und Barley (1982). Diese haben im Kontext der US-amerikanischen Organisationsforschung Berufskultur, berufliche Subkulturen und berufliche Gemeinschaften untersucht. Von Smith (2013:148) erfährt man über die Motive für derartige Forschung: Berufskulturen wurden in der US-amerikanischen Forschung prominent und wichtig, nachdem einer Studie (»In Search of Excellence«) aus den 1980er Jahren der Erfolg eines Konzerns auf die Stärke der geteilten innerbetrieblichen Kultur zurückgeführt wurde. Die Stärke eines »Kulturblicks« aus Sicht der Organisationsforschung besteht darin, wichtige Elemente des sozialen Zusammenwirkens abseits formaler Elemente der Organisation (etwa Hierarchie, Arbeitsplätze, Abteilungen, Rollen und Aufgaben) sichtbar zu machen. Auch wenn die vorliegende Arbeit *professionsspezifische Subkulturen* anders verorten muss als organisationsintern, können diese Arbeiten Hinweise darauf geben, welche Bedeutung die geteilten Kulturelemente haben.

Van Maanen und Barley (1982): Occupational Communities. Culture and Control in Organizations

Ziel des Essays ist es, Berufen in der Organisationsforschung theoretisch begründet mehr Platz einzuräumen. Mit ihrem Konzept der beruflichen Gemeinschaften (»occupational communities«) untersuchen die Autoren die Interaktionen innerhalb von Organisationen und speziell die verschiedenen Logiken von beruflichen Kollektiven und Organisationen. Sie stellen fest, dass sich die Logiken der beruflichen »communities«, die für die Autoren traditionell, überzeitlich und an Gruppen gebunden sind, und die Logiken der rationalistischen Organisationssteuerung widersprechen (ebd.:6). Die beruflichen und organisationalen Anforderungen müssen in Organisationen abgestimmt werden, was unterschiedlich gut gelingt:

»Many public service organizations, such as hospitals, maintain separate administrative and occupational hierarchies thus allowing occupational values to be served alongside organizational ones (Freidson, 1970). In both cases, members of the respective occupational communities retain substantial self-control over

their work, even though many of them are located well down the formal chain of command in the organization.» (Ebd.:36)

Die Forscher gehen auf das Beispiel öffentlicher und großer Organisationen wie Krankenhäuser ein. Diese Organisationen finden sich nur eingeschränkt in der Erwachsenenbildung. Dennoch zeigt sich, wie stark professionsspezifische Kulturelemente wirken können und dass *professionsspezifische Subkulturen* in Konflikt mit anderen, sie umgebenden Bereichen geraten können. Im Falle der Erwachsenenbildung wäre es sinnvoll – nachdem *professionsspezifische Subkulturen* ausgemacht wurden –, die Suche auf umgebende und mit der Subkultur in Konflikt stehende Bereiche auszuweiten und das Verhältnis zwischen beiden zu untersuchen.

Da es einerseits um gelingendes Zusammenwirken und andererseits um notwendigerweise in Konflikt stehende Interessen geht, fragt die Organisationsforschung danach, was berufliche Gemeinschaften stark macht: Laut van Maanen und Barley ist es die Stärke der geteilten Kulturelemente, welche mit innerem Zusammenhalt einhergeht. Eine Berufskultur ist dann vorhanden, wenn sich Angehörige unabhängig von Region, Alter, Geschlecht, Volksgruppenzugehörigkeit und Ausbildungsunterschieden »automatisch«, schnell und unproblematisch über viele zentrale Gegenstände ihres Berufsfeldes verständigen können. Außenstehende dieser beruflichen Community können den Bedeutungsweisen, den geteilten Codes und besprochenen Themen nicht folgen. Oft gibt es Sprüche und Geschichten, die innerhalb der beruflichen Gemeinschaft weitergegeben und tradiert werden. Das automatische Verstehen stellt sich nur innerhalb der Berufskultur ein (ebd.:32). Eine berufliche Gemeinschaft ist für van Maanen und Barley definiert durch ein Gefühl der Zugehörigkeit und darüber hinaus dadurch, dass die berufliche Identität nicht am Tor des Betriebes abgegeben wird, sobald der Arbeitstag zu Ende ist, sondern auch im Privaten relevant und sinnstiftend ist. Nicht jede/r Berufstätige ist also in diesem Sinne Angehörige/r einer beruflichen Gemeinschaft. Diese konstituiert sich erst, wenn auch private Nähe besteht (ebd.:12).

Anhand der Abläufe, in welche berufliche Gemeinschaften eingebunden sind, lässt sich die Stärke mehr oder weniger »instrumentell« definieren: Eine berufliche Community ist umso stärker, je mehr Selbstkontrolle sie hat, das heißt je mehr die Berufstätigen über ihre eigene Tätigkeit bestimmen. Die Selbstkontrolle kann sich auch in der Stärke ihrer Kultur ausdrücken. Eine hohe Selbstkontrolle einer beruflichen Gemeinschaft

bedeutet, dass auch über die Selbstdefinition (»distinct culture«) Klarheit besteht und die Berufskultur beständig ist (»self-perpetuating culture«; ebd.:44). Diese Selbstkontrolle ist durch viele äußere Einflussfaktoren bedingt, etwa die Marktsituation. Wichtig ist hier das Ausmaß an Exklusivität, das die Fähigkeiten der Berufstätigen in der Gesellschaft haben: Berufliche Fähigkeiten unterscheiden Berufsangehörige von Laien. Der Bedarf an professionellen Fähigkeiten geht gesamtgesellschaftlich zum Teil zurück, weil Menschen heute über Kompetenzen verfügen, die früher ausschließlich Professionsangehörigen vorbehalten waren. Van Maanen und Barley beschreiben etwa, dass auch Laien berufliche Aufgaben übernehmen (zum Beispiel den eigenen Computer reparieren). Dennoch gehen sie zur Evaluation ihrer Ergebnisse dann mitunter zu den Expert/innen eines Berufs (ebd.: 41).

Auch wenn van Maanen und Barley nicht der Professionsforschung zuzurechnen sind, zeigen ihre Ergebnisse Ähnlichkeiten zu denen der Professionsforschung: Merkmale der »occupational communities« – zum Beispiel Selbstkontrolle über die eigene Tätigkeit oder auch das exklusive Ausüben einer Aufgabe innerhalb und für eine Gesellschaft –, treffen auch auf Professionen zu. Zusammengefasst ergibt sich die Fragestellung nach Berufskulturen bei van Maanen und Barley aus Spannungen innerhalb von Organisationen, zwischen Berufsangehörigen und der Organisationslogik. Ihre Ausführungen betonen die Bedeutung von beruflichen Gemeinschaften für die Zusammengehörigkeit, die (berufliche) Identität und das Durchsetzungsvermögen. Eine berufliche Gemeinschaft verbindet Menschen miteinander, auch wenn sie sich nicht persönlich kennen. Auf die Erwachsenenbildung umgelegt würde das bedeuten: Erwachsenenbildner/innen aus unterschiedlichen Ländern/Regionen müssten sich anhand ihrer beruflichen Identität und anhand eines gemeinsamen beruflichen Selbstverständnisses, einer gemeinsamen Sprache und geteilter Themenbereiche ad hoc verstehen können.

Die Selbstkontrolle, die Berufsangehörige über ihre eigene Tätigkeit ausüben, ist vor dem Hintergrund des Eingebundenseins in Organisationen und Marktnachfragen als permanent umkämpftes Gut zu sehen. Je mehr Selbstkontrolle Berufe oder Professionen haben, umso stärker ist ihre Kultur ausgeprägt. Das Ausmaß der Selbstkontrolle ist auch abhängig davon, wie gut es Berufsgruppen gelingt, mit ihrem Angebot exklusiv einen gesellschaftlichen Bedarf abzudecken. Auch wenn Laien heute vie-

les selbst machen können, suchen sie zur Rückversicherung ihrer Ergebnisse häufig Expert/innen, also Professionsangehörige auf.

Trice (1993): Occupational Subcultures on the Workplace

Ähnlich wie bei van Maanen und Barley geht es bei Trice (1993) um Subkulturen innerhalb einer Organisation. Er fokussiert weniger den Aspekt der Community, sondern vielmehr das, was »gelebte Berufe« innerhalb von Organisationen ausmacht, wie sie sich verändern, anpassen, und vor allem wie gelebte Berufe beschrieben werden können. Ein Beruf ist gleichzeitig gewissermaßen die gelebte Berufskultur und nicht nur eine statistische Bestimmung. Genau wie van Maanen und Barley beschreibt Trice die Bedeutung von geteilten Kulturelementen und Zusammengehörigkeiten, wenn Berufe in ihrer praktischen Umsetzung beobachtet werden:

»Occupations can no longer be viewed as simply statistical categories and census groupings. Rather, they are potent and shared belief systems held together by common emotional demands and by common myths, sagas, stories, symbols, songs, argot, rituals and taboos, and unique rites and ceremonies.« (Ebd.:212)

Trice betont dabei nicht nur die Stärke und Einheitlichkeit beruflicher Subkulturen und Berufskulturen, sondern auch die Veränderbarkeit. Er sieht Berufe als etwas Lebendiges und daher Veränderliches an. Im Kapitel »The nature of occupational life« bestimmt er, welche Merkmale Berufe ausmachen (ebd.:3ff):

- eine bestimmte Zusammensetzung von Tätigkeiten,
- Kontrolle über die Ausübung der Tätigkeiten,
- Untergruppenbildung,
- Veränderungen über die Zeit wie Untergang, »Revivals«, und Abnahme der Relevanz/Passung der vorhandenen Fähigkeiten (»deskilling«).

Die »Stärke« der geteilten Kultur entspricht der Stärke des Berufs beziehungsweise der Berufsgruppe – auch hier gehen Trice und van Maanen und Barley dieselben Wege der Erkenntnis. Die Stärke einer Berufskultur impliziert ihre Klarheit und Stabilität bezüglich Berufsrollen und Zuständigkeiten, was wiederum ihren Unterschied zu anderen Kulturen deutli-

cher hervortreten lässt. Je stärker die geteilten Ideologien, je »vitaler« eine Berufskultur gelebt wird, umso stärker kann sie sich auch von anderen unterscheiden: »Its distinctiveness depends on the strength of its ideologies and the vitality and clarity of the cultural forms that come to characterize it« (ebd.:213). Klarheit, Stabilität und Vitalität beruflicher Kulturen sind also einerseits die Faktoren, die Berufsgruppen und Professionen stark machen. Die Klarheit der eigenen Berufskultur bedingt dabei automatisch, dass die Abgrenzung zu anderen Berufen und Berufskulturen einfacher geleistet werden kann. Andererseits führt diese klare Abgrenzung dazu, dass die Stabilität der eigenen Berufskultur, zum Beispiel des Selbstverständnisses, hoch bleibt.

Kulturen sind jedoch auch emotional aufgeladen und fördern Ethnozentrismen (ebd.:24). Die Gruppenzugehörigen teilen Ideologien und Haltungen, welche wiederum mit Emotionen verbunden sind. Als Konsequenz grenzen sie sich zu anderen nicht nur ab, sondern sind mitunter auch feindlich gesinnt: »A collectivity may come to be very emotionally attached to a set of ideologies. As a consequence, its culture will be strengthened and the collectivity will come to distrust, fear, and dislike groups with other sets of beliefs.« (Ebd.:24). Die Gruppe wird von einem gemeinsamen Gefühl von Überlegenheit getragen. Der soziale Wert, den das Typische der eigenen Arbeit repräsentiert, wird nach innen und außen kommuniziert. Trice nennt eine spezielle Abteilung von Tunnelgräber/innen in den USA als Beispiel, die »Sandhogs«:

»For example, the Sandhogs in the Tunnel and Construction Workers Union have a distinctive image of themselves as hard working, fun loving, hard drinking, and »two fisted.« Tunnel workers take great pride in being Sandhogs, in living up to the image that they try to outdo each other at work and in their carousing.« (Ebd.:36)

Diese kulturellen Mechanismen schweißen Gruppen einerseits zusammen, lassen sie gut zusammenwirken. Andererseits können sich hier dysfunktionale Stereotype und Sichtweisen ausbreiten und Zusammenarbeit unmöglich gemacht werden, wo sie eigentlich nötig wäre:

»Strongly held ideologies add to the cohesion among members of an occupation, but, at the same time, they make for a rigidity and bitterness toward outside groups, often blocking needed cooperations. Similarly, cultural forms such as occupation-based stories may provide a means for expressing how to perform tasks

effectively while at the same time delivering fictions that set up dysfunctional stereotypes of others in the organization.« (Ebd.:25)

Trice zeichnet so ein zweiseitiges Bild: Was Subkulturen stark macht, zusammenhält und gut arbeiten lässt, kann auch zu Feindseligkeit, falschen Selbstbildern und Blockade nötiger Zusammenarbeit führen. Weiters warnt er davor, Subkulturen als zu homogene Einheiten zu sehen und nicht zu erkennen, wie sie sich permanent verändern und dass sie auch in sich widersprüchlich sein können: »Cultures are inherently fuzzy and ambiguous«, meint Trice (ebd.:21f). Deshalb empfiehlt er, zentrale Elemente von eher peripheren Elementen zu trennen: »The central elements generate sufficient consensus to produce enough coordination and cooperation to avoid chaos [...]« (ebd.:22). Am Rande befinden sich Kulturelemente, die durch schwächere und uneinheitlichere Ausprägungen charakterisiert sind, die jedoch eine hohe Beständigkeit haben (ebd.). Und es gibt nicht nur starke berufliche Subkulturen, sondern auch Subkulturen mit schwachem Zusammenhalt. Trice nennt das Beispiel der Personalberater/innen (»employee assistance workers«):

»Less cohesive cultures, in contrast, have few cultural forms, and those they do have are subject to varying interpretations. Employee assistance workers, for instance, have few shared cultural forms that are unique to them. They have no unique language, no occupational heroes, few myths and stories, and only a rudimentary rite of passage, so that practically anyone who wishes can call himself or herself an employee assistance worker.« (Ebd.:39)

Schwache berufliche Subkulturen sind sehr uneindeutig, sie erlauben viel Freiheit in der Selbstdefinition und können nur schwach als berufliche Gemeinschaft abgegrenzt werden. Für die Beforschung der erwachsenenbildnerischen Subkulturen ist vorstellbar, derartige starke und schwache Subkulturen auszumachen. Starke Subkulturen geben einen Hinweis auf starke Kohäsion und haben ein höheres Potential für die Durchsetzung von struktureller Professionalisierung als schwache.

Trice (1993): Das Grid-Group-Schema als Möglichkeit, Subkulturen zu erfassen

Besonders interessant ist die Darstellung der Grid- und Group-Dimension bei Trice (ebd.:26ff), die ursprünglich von der Ethnologin Douglas stammt und von Trice im Hinblick auf Berufsgruppen und deren Verhaltensmuster innerhalb von Organisationen adaptiert wird. Die *Group-Dimension* bestimmt das Ausmaß des Zusammenhaltes der Gruppenmitglieder. Wenn sie stark ausgeprägt ist, gibt es ein Bewusstsein für die Existenz einer gemeinsamen Berufsgruppe. Die Group-Dimension bestimmt den Grad an Kollektivität, sie beinhaltet sowohl den Gruppendruck, der über Zugehörigkeiten ausgeübt wird, als auch den Schutz, den Mitglieder durch die Mitgliedschaft genießen (ebd.:161f). Zusammenhalt und Interaktion innerhalb der Gruppe werden gefördert, die Verbindung nach außen ist dabei schwach und wird nicht gefördert. Die *Grid-Dimension* bestimmt den Grad an Ordnung, Strukturiertheit und Hierarchie innerhalb einer Gruppe. Eine hohe Ausprägung bedeutet, es existieren klare und streng vorgegebene Rollen und Positionen, stark ausgeprägte formale Regelungen und unpersönliche Umgangsnormen. Eine niedrige Ausprägung der Grid-Dimension bedeutet, dass wenig Hierarchie vorgegeben ist. Die Rollen (und ihre dazugehörigen Aufgaben) sind nicht scharf voneinander abgetrennt. Für die strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildung bedeutet dieses Schema, sie muss sich von einer niederen Group-Ausprägung zu einer höheren und von einer niederen Grid-Ausprägung zu einer höheren entwickeln. Das Modell ermöglicht also, den Prozess und den Fortschritt der Gruppenkohäsion und das Ausmaß der Klärung der Gruppenstruktur zu beleuchten. Die folgende Darstellung des Grid-Group-Modells zeigt die unterschiedlichen Kombinationen von Kulturtypen:

Tabelle 9: Grid-Group-Modell zur Erfassung der Dynamik und Ausprägungsart von Subkulturen

		Group	
		Schwacher Zusammenhalt Niedriger »Bond«	Starker Zusammenhalt Hoher »Bond«
Grid	Große Differenzen zwischen den Personen Hoher »Grid«	a) Fatalismus	b) Kollektivismus
	Wenige Differenzen/große Ähnlichkeit zwischen den Personen Niedriger »Grid«	c) Individualismus	d) Egalitarismus

Für die Erwachsenenbildung ist es nun interessant, einerseits darüber nachzudenken, zu welchem Muster die Erwachsenenbildung insgesamt oder einzelne Subkulturen gehören könnten. Andererseits ließen sich Veränderungen – wenn die erwachsenenbildnerische Berufsgruppe oder die Subgruppen² im Zeitverlauf betrachtet werden sollen –, anhand von Veränderungen der Grid- und Group-Stärke festmachen. Bestehende Subkulturen der Erwachsenenbildung könnten den vier Feldern zugeordnet und damit ihre Unterschiedlichkeit beschreiben werden. Eine Hypothese zur Grid-Group-Ausprägung in der (österreichischen) Erwachsenenbildung lautet: Es gibt Subgruppen der Erwachsenenbildung, die über eine hohe Group-Ausprägung verfügen, jedoch eine niedrige Grid-Ausprägung haben. Es finden sich hier kaum reglementierte Rollen, Hierarchien, Positionen oder formale Regelungen. Laut Trice (ebd.:170ff) sorgt eine derartig hohe Group-Ausprägung dafür, dass die Grenzen des Zugangs zu ihrer spezifischen Berufstätigkeit geschützt und die Gruppenkohäsion gestärkt wird. Die niedrige Grid-Ausprägung sorgt dafür, dass formale Regelungen und Hierarchien zwar entstehen können, aber nicht rigide umgesetzt werden, weil sie keinen hohen Stellenwert besitzen.

Eine weitere Hypothese lautet: Viele Subkulturen der Erwachsenenbildung, z.B. jene der ehrenamtlichen Bibliothekar/innen oder Erwachse-

2 | Wenn von Subgruppen im Zusammenhang mit Subkulturen gesprochen wird, so fokussiert der Terminus auf die Individuen, welche gemeinsam als Träger einer Subkultur gesehen werden. Subkultur selbst stellt dagegen auf die kulturellen Artefakte ab, welche die Individuen einer Subgruppe teilen.

nenbildner/innen, welche nebenberuflich im Bereich Kulturvermittlung arbeiten oder Gemeinwesenarbeit leisten, verfügen über eine geringe Group-Ausprägung sowie eine geringe Grid-Ausprägung. Eine solche berufliche Gruppe (innerhalb von Organisationen) weist administrative und berufliche Prinzipien zurück, was Professionalisierung erschwert. Jeder soll mitbestimmen können. Diese Berufsgruppe »[...] attempts to abandon both the administrative principle and the occupational principle. Members make a conscious attempt to construct a work organization in which everyone has a voice in formulating what tasks need to be done and how these tasks are to be performed.« (Trice 1993:174)

Berufsgruppen dieser Art haben unscharfe Begrenzungen nach außen und informelle Beziehungen dominieren. Ähnlichkeiten der (beispielsweise politischen) Anschauung zählen mehr als die Zugehörigkeit zur eigenen Berufsgruppe:

»In their pursuit of egalitarianism, occupations in this mode purposefully devise weak group/weak grid relationships. As a result, the occupations involved often have weak boundaries because they employ members on the basis of friendship, political attitudes, and informally acquired knowledge rather than membership within the occupations [...].« (Ebd., Hervorh. P.H. St.)

Schließlich ist die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, in diesen Konstellationen gering. Da jede/r mitbestimmen kann, wird sehr viel Zeit darauf verwendet zu diskutieren, was von wem zu tun ist:

»Further, since rules are based on group consensus and members have the right to veto decisions, members of the organization have considerable control over each other. Consequently, members spend a significant amount of their time debating what it is the should be doing and who should be doing it.« (Ebd.:174f)

Diese Vorarbeiten mögen genügen, um erste Inspirationen aus anderen Forschungsarbeiten zu gewinnen. Dabei können diese bestehenden Arbeiten als Anleitung für Forschungsprojekte dienen, welche die Subkulturen innerhalb der Erwachsenenbildung untersuchen möchten.

6.2 MERKMALE VON (SUB-)KULTUREN

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie *professionsspezifische Subkulturen* sozialwissenschaftlich bestimmt werden können. Es werden folgende Fragen beantwortet: Aus welchen Elementen besteht eine berufliche und professionsspezifische (Sub-)Kultur? Wie wird sie definiert? Wie kann sie untersucht werden? Wie im Kapitel 5.2 dargelegt, hat die Erwachsenenbildungsforschung bereits den kohäsiven Aspekt innerhalb der Erwachsenenbildung im Blick, wenn sie eine Berufskultur der Erwachsenenbildner/innen annimmt. Nittel (2000:245) definiert Berufskultur anhand von zwei Bestimmungsstücken:

1. »Orientierungen und Relevanzen aus ganz bestimmten Sinnquellen« – also Werte und Ideologien
2. die »Gemeinschaft der im Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker« – also Individuen als Träger/innen der Kultur, die Akteur/innen

Nur der erste Aspekt ist kultur- und sozialwissenschaftlich gesehen korrekt als Element von Kultur zu bezeichnen. Der zweite Aspekt stellt auf Akteur/innen ab, die Berufsgruppe. In anderen Disziplinen wird Berufskultur ebenfalls definiert. Im Folgenden werden Definitionen aufgelistet, die in dieser Arbeit Orientierung bieten können:

1. Online-Wirtschaftslexikon (Wirtschaftslexikon o.J.): »[...] die Gesamtheit der von einer Berufsgruppe im Unterschied zu anderen geteilten Wertvorstellungen, Normen und sozialen Orientierungen.«
2. Organisations- und Wirtschaftsforscher (Neuberger und Kompa [1987], zitiert nach Röttger 2010:109): »[...] geteilte Bedeutungen, Regeln, Werte und Einstellungen, die in ihrer Summe die Berufsangehörigen von denen anderer Berufe unterscheidbar machen.«
3. Lehrer/innenforschung (Terhart 1997:452): »Der Begriff der Berufskultur [...] bezeichnet die für einen bestimmten Beruf bzw. für ein Berufsfeld typischen Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristigen Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten.«

Diesen drei Bestimmungen folgend kann Berufskultur kurz gefasst definiert werden als die Gesamtheit der von der Berufsgruppe oder den Professionsangehörigen geteilten Ideen und Werten und kulturellen Ausdruckformen. Gerade in einer breit verstandenen Erwachsenenbildung erscheint jedoch diese monolithische, im Singular verfasste und für *eine* Berufsgruppe oder *eine* Profession gültige Bestimmung unpassend. Es fehlt eine eindeutig festlegbare Gruppe von Berufs- und Professionsangehörigen, deren Mitglieder sich auch als Angehörige wahrnehmen.³

Ist keine einheitlich bestimmbare Kultur vorhanden, so muss von *Subkulturen* gesprochen werden. Solche Subkulturen dürften in der Erwachsenenbildung sehr wohl vorhanden sein, wenngleich sie bislang nicht erforscht sind, insbesondere nicht unter dieser Bezeichnung. Ich schlage daher im Folgenden die Bezeichnung *Professionsspezifische Subkulturen* vor. Sie ist einerseits geeignet, die vorhandene Homogenität von Subkulturen in den Blick zu nehmen, und integriert andererseits begrifflich die Profession Erwachsenenbildung mit ihren verankerten und dynamisch-offenen Elementen⁴.

Wie können professionsspezifische Subkulturen beschrieben werden?

Eine geteilte Kultur umfasst alle von einer Gruppe geteilten Normen, Werte, Glaubensweisen und Einstellungen (Smith 2013:145) und ist daher ein unglaublich breiter Begriff. Kultur ist laut Geertz (2000:43) ein System, mit dem Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellung zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln. Kultur, Gesellschaft und etabliertes Denken sind aufs Engste miteinander verwoben:

3 | Die Forschungsergebnisse zu kulturellen Elementen der Erwachsenenbildung verweisen darauf, dass eine breite kulturelle Homogenität der Erwachsenenbildung nicht erkennbar ist (vgl. dazu die Darstellungen in Kapitel 5.2.2). Berufs- und professionssoziologische Untersuchung lassen die Folgerung, es handle sich um einen Beruf oder eine Profession, ebenfalls nur begrenzt zu. Allenfalls könnte sich mit den hier vorgenommenen Neubestimmungen von Profession Erwachsenenbildung als Profession verstehen. Ob es Kulturelemente gibt, welche alle Erwachsenenbildner/innen teilen, etwa einen spezifischen Wert, müsste untersucht werden.

4 | Dieses Professionsverständnis wird im Kapitel 3.3 vorgestellt.

»Das menschliche Denken ist durch und durch gesellschaftlich: gesellschaftlich seiner Entstehung nach, gesellschaftlich in seinen Funktionen, gesellschaftlich in seinen Formen und gesellschaftlich in seinen Anwendungen. Denken ist im Grunde etwas Öffentliches – seine natürliche Heimat ist der Hof, der Markt und der städtische Platz.« (Ebd.:133)

Mit den Worten Hofstedes (2001:1) manifestiert sich in kulturellen Ausdrucksformen »eine kollektive Programmierung des Bewusstseins.« Kultur bietet damit Orientierung für unser tägliches selbstverständliches Handeln. Sie ist »[...] ein System, das als Set von Regeln und Annahmen unserem Verhalten in sozialer Hinsicht zugrunde liegt und das vom Einzelnen nicht willkürlich verändert werden kann.« (Douglas [1978], zitiert nach Karmasin/Karmasin 2011:17) Zur Kultur gehören alle Elemente, die einen unsichtbaren »sozialen Kitt« zwischen Menschen herstellen. Die Mitglieder einer kulturellen Gemeinschaft verstehen sich, weil sie eine ähnliche Sprache sprechen und ähnliche Grundhaltungen teilen.

Kulturuntersuchungen, so meine These, sind daher notwendigerweise partiell. Eine Untersuchung der Berufskultur von Lehrer/innen erfasst zum Beispiel lediglich »Interaktionsnormen, Vorstellungen zu Gratifikationen und Lehrerwissen« (Feiman-Nemser und Floden 1991:61ff). Weiters ergeben Untersuchungen insbesondere da Sinn, wo Vergleiche angestellt werden können und sollen. So untersucht etwa Hofstede (2001) Organisationskulturen großer Konzerne in verschiedenen Nationen, um internationale Kulturunterschiede ausfindig zu machen. Trice (1993) erforscht »Occupational subcultures on the workplace«. Ihm geht es darum, dem internen Zusammenspiel zwischen beruflichen Subkulturen und organisationalen, managementnahen Subkulturen in Organisationen auf die Spur zu kommen. Dasselbe Anliegen verfolgen auch van Maanen und Barley (1982). Sowohl Trice als auch Hofstede arbeiten berufliche Kultur und Subkulturen theoretisch aus und bieten für die vorliegende Arbeit Orientierung: Der Terminus Kultur beinhaltet laut Hofstede (2001:9f) sichtbare und unsichtbare Elemente des Selbst- und Weltverständnisses von Menschen. Im Zentrum stehen tradierte Ideen sowie die Werte, an die diese Ideen gebunden sind. Beide finden ihren kulturellen Ausdruck in Symbolen, Held/innen und Ritualen (ebd.). Ganz ähnlich definiert dies Trice (1993). Auch er findet hinter den sichtbaren Manifestationen liegende berufstypische Ideologien. Ideologien sind gewissermaßen das »Unterfutter« von Berufskulturen. Es handelt sich um Glaubenssätze

und Werthaltungen, die internalisiert sind und permanent ausgetauscht werden. Sie sind sowohl im Individuum als auch in der entsprechenden Gruppe zu verorten. Ideologien innerhalb von Berufen legitimieren Handeln und berufskulturelle Erscheinungsformen. Diese erscheinen als natürlich und richtig:


»The bundle of beliefs comprising an occupation's ideology explains and justifies its ongoing arrangements in a way that the human relationships and distribution of resources generated by these arrangements seem natural and morally acceptable.« (Ebd.:46)

Zu den Erscheinungsformen von Berufskulturen zählen bei Trice (ebd.:82ff) Erzählungen und Geschichten, Lieder, Symbole, Sprachverwendung, Gerüchte, Rituale, Zeremonien und Tabus. Jede Berufsgruppe tradiert und besitzt ganz typische Geschichten, welche geeignet sind, ihre Werte und Ideologien zu transportieren. Sie hat eigene Symbole und eigene Rituale und Riten. Beispiele dafür sind etwa die Berufskleidung bei Mediziner/innen und Feuerwehrleuten. Held/innenerzählungen und Mythen, etwa in der Medizin die Erzählung einer bahnbrechenden Erfindung, und Zugangsrituale (beispielsweise die Verleihungsfeierlichkeiten eines beruflichen oder akademischen Abschlusses) gehören dazu. Die folgenden beiden Tabellen bieten eine zusammenfassende Übersicht über die kulturellen Elemente von Berufen bei Hofstede (2001:9f) und Trice (1993:82ff):

Tabelle 10: Elemente von Kulturen nach Hofstede (2001)

Sichbare Kulturelemente	Unsichtbare Kulturelemente
<i>Symbole</i> umfassen Gesten, Wortverwendungen, Bilder und Objekte und Ähnliches. Sie transportieren oft komplexe Bedeutungen.	<div>Ideen</div> <div>↔</div> <div>Werte</div>
<i>Held/innen</i> sind Figuren, die von einer Gemeinschaft mit Bedeutungen versehen sind. Es handelt sich um lebende oder tote, existierende oder nur kulturell geschaffene Figuren, die erstrebenswerte Merkmale tragen.	
<i>Rituale</i> wiederum sind in soziale Handlungen gegossene kulturelle Bedeutungen und Werte, die schließlich als Selbstzweck verfolgt werden und Zugehörigkeit markieren, etwa Grußrituale oder Rituale des Feierns.	

Tabelle 11: Elemente von beruflichen Subkulturen nach Trice (1993)

Sichtbare Kulturelemente	Unsichtbare Kulturelemente
Erzählungen und Geschichten, Lieder, Symbole, Sprachverwendung, Gerüchte, Rituale, Zeremonien und Tabus	 Ideologien

Wenn bislang eher die Homogenität einer Berufskultur betont wurde, so muss nun ergänzt werden, dass die Eindeutigkeit und Stärke einer Berufskultur unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Trice (1993:21ff) betont, Berufskulturen und Subkulturen würden eine eigene Geschichte haben und seien keine stabilen Einheiten. Sie seien veränderbar und würden sogar sehr häufig in sich widersprüchliche Elemente beinhalten (zum Beispiel Werte, die sich widersprechen). Er bestimmt die Merkmale von Kulturen (»features of cultures«) einerseits in ihrer Stärke, Zusammenhalt anzuzeigen, andererseits sind Berufskulturen aber auch immer zerfranst und widersprüchlich. Zu den Merkmalen von Berufskulturen gehört Folgendes (ebd.):

- Berufskulturen sind an Gruppenphänomene gebunden.
- Sie sind zerfranst und widersprüchlich.
- Sie unterliegen zeitlichen Veränderungen.
- Sie manifestieren sich symbolisch.
- Sie generieren immer ein *Wir* und ein *Sie*.
- Die Zugehörigkeit wird emotional erlebt, weil sie mit Ideologien verbunden ist.
- Kulturen strukturieren darüber hinaus soziale Beziehungen.

6.3 VORSCHLAG FÜR EINEN ETHNOGRAFISCHEN ZUGANG

Im Forschungsstand (Kapitel 5.2.2) wurde gezeigt, dass es Untersuchungen zu Kulturelementen der Erwachsenenbildung gibt. Diese sind bislang untereinander jedoch kaum vergleichbar und lassen eine systematisch aufeinander aufbauende Forschung nicht zu. Was bezüglich Professionalisierung insbesondere von Interesse wäre, ist, ob es einen gemeinsamen Bestand an Werten und Ideen oder an Sprachverwendungen über weite Teile der Erwachsenenbildner/innen hinweg gibt. Es ließen sich folgenden Fragen stellen: Welche typischen Sprachmuster lassen sich finden?

Gibt es Rituale, Werte, Ideologien, die geteilt werden; von wem werden sie geteilt? Gibt es Haltungen, Rollenvorstellungen, Werte, die weit verbreitet sind? Gibt es ein berufskulturelles Element, das von allen geteilt wird? Wenn man dieses fände, hätte man hier den Ansatzpunkt für ein gemeinsames Anliegen, welches von allen Angehörigen einer Profession vertreten werden könnte (wie es die traditionelle Professionsentstehung vorsieht, die häufig von Professionsangehörigen selbst ausgeht⁵). Aber auch wenn die strukturelle Professionalisierung nicht gleich in den Blick rückt, könnte ein gezielter kulturwissenschaftlicher Zugang auf das, was Erwachsenenbildner/innen miteinander teilen, sehr wertvoll sein, weil er das Verbindende und Geteilte in den Fokus rückt. Mit Amann und Hirschauer (1997:29) gesprochen geht es um die neue Öffnung des Blickes für Dinge, die man bisher für selbstverständlich hielt: »Es geht in der Ethnografie gewissermaßen darum, sich – nachdem man etwas verstanden hat – noch mehr zu wundern.«

Im Folgenden werden Hinweise gegeben, wie ethnografische Forschung zu professionsspezifischen Subkulturen vorgehen müsste. Die Hinweise stammen vor allem von Amann und Hirschauer (1997), sind jedoch auch inspiriert von Geertz (2000). Vordringlich wichtig erscheint mir dabei die Haltung von Kulturforscher/innen, die Ethnografie betreiben: Der Gegenstand der Untersuchung, Kulturercheinungen, wird in hohem Maße interpretationsoffen betrachtet. Es geht nicht darum, festzustellen, »was ist«, sondern darum, eine neue Sichtweise auf bislang Unhinterfragtes bereitzustellen, die Perspektiven und Fragerichtungen eröffnen kann. Es geht mit Geertz (2000:20) um »die Erweiterung des menschlichen Diskursuniversums«. Interpretation ist dabei das, was geleistet werden kann:

»Kurz, ethnologische Schriften sind selbst Interpretationen und obendrein solche zweiter und dritter Ordnung. (Nur ein ›Eingeborener‹ liefert Informationen erster Ordnung – es ist *seine* Kultur.) Sie sind Fiktionen, und zwar in dem Sinn, daß sie ›etwas Gemachtes‹ sind, etwas Hergestelltes [...].« (Ebd.:22f)

Amann und Hirschauer (1997) arbeiten in ihrem Aufsatz »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm« aus, wie Kulturforschung vor-

5 | Vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.1.

geht, die nicht Kuriositäten des fraglos Fremden untersucht, sondern in unserer eigenen europäischen Wissensgesellschaft angesiedelt ist: »indigene Ethnographie« (ebd.:11).

»Zunächst bringen vielschichtig differenzierte Wissensgesellschaften im Vergleich zu Stammeskulturen eine unüberschaubare Zahl von kulturellen Feldern hervor, die weder einer generalisierbaren Alltagserfahrung noch dem soziologischen Blick ohne weiteres zugänglich sind. Insofern multiplizieren sich die Möglichkeiten von Fremdheitserfahrungen in der eigenen Gesellschaft und es wird erkenntnispraktisch notwendig und gewinnbringend, spezialsprachliche Expertengemeinschaften und Subkulturen methodisch als fremde Kulturen zu behandeln.« (Ebd.:12)

Sie empfehlen den Beobachter/innen, Vertrautes aufzubrechen. Sozialforscher/innen gelang dies bislang mit verschiedenen Distanzierungsmitteln, etwa Garfinkel mit Krisenexperimenten, Goffmann mit der Metaphorik des Theaters und auch die Metapher des Rituals dient der zielgerichteten Verfremdung des Vertrauten (ebd.:12). Je vertrauter ein Untersuchungsgegenstand ist, umso stärker müssen Untersuchende »die Normaldistanz variieren« (ebd.:13). Auch das Material muss variantenreich sein sowie die Untersuchung längerfristig angelegt. Eine Untersuchung professionsspezifischer erwachsenenbildnerischer Subkulturen kann weiters nur in ihrer Praxis stattfinden. Schon in Erzählungen oder Interviews wäre der soziologische Gegenstand der Untersuchung, die »situierten, öffentlichen Ausdruckformen gegenwärtiger kultureller Ereignisse« (ebd.:22), nicht mehr zu entdecken. Interviews haben laut Amann und Hirschauer gewissermaßen »zu viele Eigenschaften« (ebd.:23).

Dabei ist es prinzipiell nicht möglich, »rein empirisch« vorzugehen: Empirie und Theorie gehen eine Verschränkung ein. Forschende verwenden individuelle Phänomenbestimmungen und konzipieren ihre untersuchten sozialen Einheiten vorab (ebd.:38). Die Unterschiede zwischen Empirie und Theorie sind selbst dezidiert als Relation zwischen verschiedenen kulturellen Praktiken zu begreifen (ebd.:40). Das heißt, auch wissenschaftliche Theoriearbeit ist als eine Form kultureller Praxis zu verstehen. Die Erwachsenenbildungsforschung, welche Subkulturen untersucht, müsste dementsprechend ebenfalls ihre »sozialen Untersuchungseinheiten« vorab definieren. Welche Subkulturen und Orte der Erwachsenenbildung sie aufsucht, muss vorher feststehen und vor allem begründet sein. Bereits die Auswahl eines Untersuchungsfeldes ist Teil

kultureller Praxis und muss von Forschenden zumindest begründet werden.

Was betrachtet die ethnografische Untersuchung konkret? »Als Gegenstand der Kulturwissenschaften können damit zeichenhaft vorgegebene Symbolsysteme und ihre Performanz in Handlungen oder Verhaltensweisen gelten.« (Brumlik, 2006:62) Die Kulturforschung betrachtet also ausschließlich Repräsentationen von Bedeutungen und Performanz. Dies entspricht etwa den oben genannten sichtbaren Kulturelementen bei Hofstede und Trice.⁶ Die unsichtbaren Kulturelemente müssten Forschende – einer strengen Auslegung der kulturwissenschaftlichen Beobachtung nach – interpretativ erschließen. Ähnliches erfährt man von Leggewie et al. (2012:13): Kulturelle Erscheinungsweisen können kaum erfragt werden, sie sind unbemerkt, gerade deswegen, weil sie immer und überall vorhanden sind. Zumindest aber können ihre relevanten Bedeutungen in einem interpretativen Akt rekonstruiert werden. Terhart (1997), der die Berufskultur der Lehrer/innen untersucht, sieht dies ähnlich und beschreibt, wie er Berufskultur dennoch beobachten kann:

»Sie [die Berufskultur, P.H. St.] ist flüchtig, entzieht sich der Beobachterperspektive, kann zum Teil von den Teilnehmern nur bedingt expliziert werden etc. Einblicke erhält man zum Beispiel durch Beobachtung und Interpretation berufsinterner Kommunikation zwischen Lehrern: Lehrerzimmergespräche, Schulkonferenzen, Lehrerstammtische, berufsbezogene autobiografische Reflexionen von Lehrern, Tagungen von Lehrerorganisationen, das Schrifttum von Lehrerverbänden. Aber auch zum Beispiel programmatische Reden der Vorsitzenden solcher Verbände sind von Bedeutung, weil derartige Verlautbarungen neben ihrer orientierenden und motivierenden Funktion für die Mitglieder primär an die Öffentlichkeit gerichtet sind und insofern Einfluß auf das Bild der Öffentlichkeit vom Lehrerberuf nehmen wollen.« (Ebd.:453)

Es wird von allen Kulturforscher/innen jedoch auch immer wieder betont, dass Kultur nicht eindeutig, sondern sprunghaft und oft in sich widersprüchlich sei (Geertz 2000:46). Laut Geertz (2000:88 und 196f) können einzelne Menschen relativ leicht zwischen radikal entgegengesetzten Betrachtungsweisen hin und her springen. Das werde in der Forschung und im Alltag typischerweise übersehen. Kultur könne man sich

6 | Vgl. dazu Tabelle 8 und 9.

als Polyp vorstellen: Sie habe viele Arme, deren Verbundenheit mitunter schwierig erkennbar sei. Bedeutungsweisen stehen oft ohne Zusammenhang nebeneinander und sind durch kulturelle Gräben getrennt. Eine ähnliche Sichtweise findet sich, wie bereits erwähnt, beim Organisations- und Kulturforscher Trice (1993:21ff), der Berufskulturen als zerfranst und widersprüchlich beschreibt.

Die Untersuchung professionsspezifischer Subkulturen ist also ein Unternehmen, das hoch voraussetzungsvoll ist. Es braucht Erfahrung, Zeit, eine umsichtige Haltung der Forschenden und die Möglichkeit, länger ins Feld zu gehen. Die Fragestellungen und der untersuchte Praxisausschnitt einer Untersuchung müssen genau und explizit ausgearbeitet und begründet werden. Die Kunst der Ethnografie liegt in einem guten Forschungssetting und reichhaltiger Interpretation. Der Gewinn einer ethnografischen Untersuchung von Subkulturen der Erwachsenenbildung liegt in einem tieferen Verständnis darüber, was Subkulturen zusammenhält. Sie könnte Einblicke liefern, ob in unterschiedlichen Subkulturen ähnliche oder dieselben Kulturelemente vorkommen. Dort könnten Professionalisierungsbemühungen ansetzen, welche die bestehende Heterogenität überbrücken.

7. Beschreibungsmodell Soziale Welten in Arenen

Die Entwicklung neuer Beschreibungsmodelle dient der Erfassung der Profession Erwachsenenbildung, diese soll Mechanismen der Kollektivbildungen zwischen Erwachsenenbildner/innen fokussieren und gleichzeitig einen theoretisch angeleiteten Blick auf Heterogenität erlauben. Im Anschluss an das Modell Professionsspezifische Subkulturen wird im Folgenden das Modell Soziale Welten in Arenen, das auf Strauss zurückgeht, vorgestellt. Genau wie das Beschreibungsmodell Professionsspezifische Subkulturen ist auch das Beschreibungsmodell Soziale Welten in Arenen schon in Nittels Definition von Berufskultur (Nittel 2000:245, vgl. Kapitel 5.2) enthalten:

»[...] Die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildung meint die Gemeinschaft der im Berufsfeld der Erwachsenen- und Weiterbildung tätigen Praktiker. Es handelt sich um eine soziale Welt (vgl. Strauss 1978), also eine soziale Einheit, die nicht organisationsförmig aufgebaut ist, sondern aus mehr oder weniger dichten sozialen Netzwerken besteht. Die Berufskultur der Erwachsenen- und Weiterbildung lässt sich in Anlehnung an Anselm Strauss deswegen als soziale Welt bezeichnen, weil sie einen Kommunikationszusammenhang darstellt, der seine Orientierungen und Relevanzen aus ganz bestimmten Sinnquellen bezieht, ohne dass es so etwas wie formale Mitgliedschaft gibt [...].« (Ebd.:205)

Ähnlich wie Nittel gehe ich davon aus, dass sich der Ansatz der sozialen Welten in Arenen exzellent eignet, um relevante Mechanismen der Kollektivbildung innerhalb der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit struktureller Professionalisierung in den Blick zu bekommen. Die Frage, wie dieses Konzept fruchtbar gemacht werden könnte, wurde bislang nicht gestellt, soll aber im Folgenden geleistet werden: Der Wert

des Konzepts liegt insbesondere darin, dass die multiplen Bezüge der Erwachsenenbildung zu verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen (etwa Gesundheitswesen, Sozialwesen, Bildungswesen) konzeptionell eingefangen werden können. Damit kann eine gute Darstellung der hinter beruflicher Heterogenität liegenden gesellschaftlichen Anbindungen geleistet werden.

Im Unterschied zu Nittel, der von *einer* Berufskultur und *einer* sozialen Welt der Erwachsenenbildung spricht, ist es möglicherweise passender, den Plural zu verwenden, also von Subkulturen und sozialen Welten zu sprechen. Eine einzige Berufskultur aller Erwachsenenbildner/innen könnte nur festgestellt werden, wenn sich Sichtweisen, Selbstverständnis und kulturelle Erscheinungsformen in großem Ausmaß ähneln würden. Dass Erwachsenenbildung mit neuen Professionskonzepten unter Umständen als Profession gesehen werden könnte, wurde im Kapitel 3.3 beschrieben. Aus diesem Grund wiederum wurde im Kapitel 6 der Begriff der *Professionsspezifischen Subkulturen* vorgeschlagen. Das Wort professionsspezifisch markiert, dass es eine Profession Erwachsenenbildung in gewisser Weise bereits geben könnte.

Mit der Darstellung der *sozialen Welten und Arenen* folge ich größtenteils dem Modell von Clarke (2012, engl. Original 2005), welche als Lehrstuhlnachfolgerin von Anselm Strauss in ihrem Werk »Situationsanalyse – Grounded Theory nach dem Postmodern Turn« eine Neuwendung wichtiger Theoriemodelle aus der Grounded Theory intendiert.

7.1 DEFINITION UND UNTERSUCHUNG SOZIALER WELTEN IN ARENEN

Die folgenden Erläuterungen führen vorab den Terminus Soziale Welten ein, in weiterer Folge wird das Konzept Arenen beschrieben und es wird beschrieben, aus welchen konzeptuellen Elementen soziale Welten bestehen. Diese konzeptuellen Elemente fungieren als Analysekatégorien zur Beschreibung und Beforschung sozialer Welten in Arenen.

Soziale Welten

Soziale Welten sind Teilbereiche der Gesellschaft, die einen Zusammenhang bilden. Die in ihnen Handelnden haben ein gemeinsames Anliegen, gemeinsame Ziele und teilen dieselben Ideologien. Laut Clarke (2012:86)

sind soziale Welten Gruppen mit ähnlichen Verpflichtungen hinsichtlich bestimmter Tätigkeiten, bei denen viele Ressourcen geteilt und gemeinsame Ideologien geschaffen werden. Im Englischen ist für diese Form der Verpflichtung der Terminus *commitment* vorgesehen (Clarke 1991:130, 2012:97). Die Teilnahme an sozialen Welten kann dabei unterschiedlich intensiv, zentral und stabil sein. Wichtig ist vorwiegend die innere Verpflichtung. Aber auch wenn Individuen eine zentrale Rolle spielen, zielt das Konzept auf kollektives Handeln ab. Die Individuen arbeiten an speziellen »Örtlichkeiten« an einer elementaren Sache und verfügen über ein gemeinsames abgestimmtes typisches Vorgehen. Soziale Welten sind jedoch keine geschlossenen Gemeinschaften, sie sind veränderbar. Sie entwickeln mitunter formale Organisationen und können eventuell auch »Subwelten« haben (Strauss 1998:293, Clarke 2012:86). Freizeitgruppen, Berufe, theoretische Traditionen, all das kann als soziale Welt erscheinen, wenn ein hohes Commitment und ein hohes Ausmaß geteilter Ideologien bei den involvierten Individuen vorhanden ist.

Menschen sind durch ihre Praktiken typischerweise in mehrere soziale Welten integriert, die Anzahl an sozialen Welten, an denen ein Individuum Teil haben kann, ist jedoch begrenzt. So wie soziale Welten insgesamt veränderlich sind, so ist auch die Teilhabe und die Art der Teilhabe von Individuen an einer sozialen Welt veränderbar. Wenn sich Individuen in der Gesellschaft bewegen, müssen sie lernen, zwischen sozialen Welten zu pendeln und die Vorgaben darin zu erfüllen. Soeffner (1991) beschreibt diesen Vorgang recht anschaulich:

»After having crossed the borders of a comparatively clear and pretypified social world, and before immigrating to it, we must make sure where we are within the social topography, what we are expected to do or not to do, and what attitudes others in the social world bear towards us and vice versa. We seek, register, and emit signals of cognition and recognition regarding who we want to be, who are supposed to be, who the others are supposed or want to be, and what every single one of us is to do. We restructure and vary a social world that is already typified and imposed upon us, thereby actively validating the laws of its own specific pre-constructed reality and accentuation. We – along with our coauthors – submit to these laws for the time being.« (Ebd.:364)

Zur Veranschaulichung sozialer Welten dient im Folgenden eine Forschungsarbeit von Anselm Strauss aus dem Bereich der Psychiatrie.

Strauss ›entdeckte‹ zwei soziale Welten: Innerhalb einer Spitalsabteilung gab es sowohl Berufstätige (Ärzt/innen, Pflegende etc.) als auch Patient/innen, die ›Anhänger/innen‹ je einer psychiatrischen Behandlungsmethode waren und diese verbreiteten. Diese beiden sozialen Welten lagen quer zur offiziellen Ordnung der Abteilung, zur Organisationsgrenze sowie zu den Rollen als Behandelnde und Patient/innen (Clarke 1991:131f). Und genau darin liegt der Wert des Ansatzes: Soziale Welten können nicht einfach bestehenden formalen Strukturen und Institutionen zugeordnet werden, sie können sie durchkreuzen, weil die Teilnahme an einer sozialen Welt in gewisser Weise lose und instabil ist. Insgesamt zeichnet sich die soziale Welt durch Fluidität, also Veränderbarkeit aus.

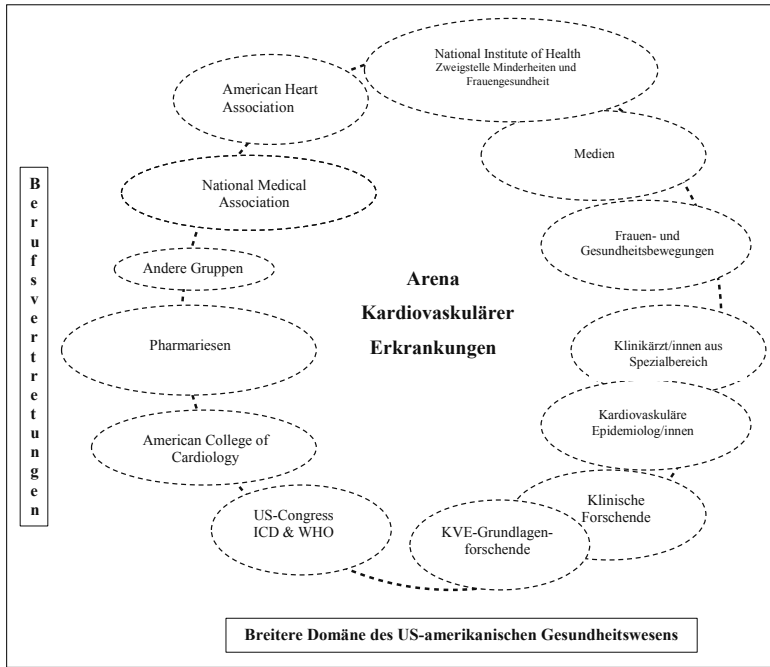
Arenen

Arenen sind thematisch fokussierte Aushandlungszonen in der Gesellschaft. Sie bestehen aus Organisationen und sozialen Welten, welche – unterschiedlich, in ihrer spezifischen Weise – dasselbe gesellschaftlich verankerte Anliegen haben. In Arenen »werden verschiedene Themen diskutiert, verhandelt, ausgefochten, forciert und manipuliert von Repräsentanten der beliebigen Welten und Subwelten.« (Strauss, zitiert nach Clarke 2012:89, Clarke 1991:133) Als Beispiel einer Arena nennt Clarke (ebd.) die US-amerikanische Arena menschliche Fortpflanzung. Teile dieser Arena, die zu Organisationen oder/und sozialen Welten gehören, sind:

- Wissenschaftler/innen
- praktizierendes medizinisches und pflegendes Personal
- verschiedenste medizinische Einrichtungen
- Öffentliche und private Finanzierungseinrichtungen/Sponsor/innen
- Konsument/innen als organisierte Gruppen als Individuen)
- pharmazeutische und medizinische Industrie
- Politiker/innen
- politische regulierende, gesetzgebende Einrichtungen
- organisierte religiöse und politische Gruppierungen

Ein weiteres Beispiel für eine Arena ist die Arena der kardiovaskulären Krankheiten. Sie besteht aus Organisationen von zuständigen Expert/innen, Selbsthilfegruppen oder Behörden. Die folgende Abbildung zeigt die Nachbildung einer Arena, wie sie von Clarke (2012:159) dargestellt wird.

Abbildung 5: Arena der kardiovaskulären Erkrankungen nach Clarke (2012:159)



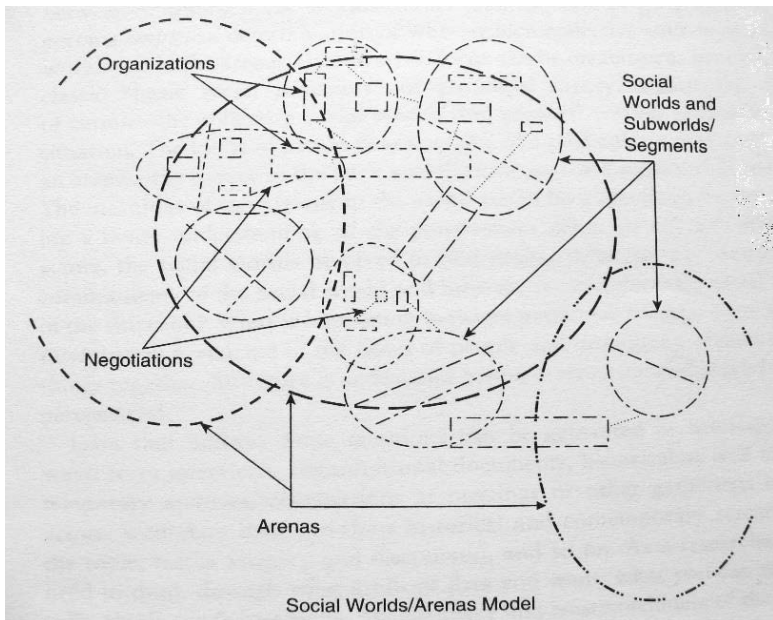
Verschiedene Arenen können auf einer Karte dargestellt werden und bilden zusammengenommen ein »tableau of multicoloured territories« (Soeffner 1991:365). Mit der Arena betreten die Individuen jedenfalls die breitere gesellschaftliche Ebene. Das Anliegen von Arenen und auch die Darstellung derselben ist laut Soeffner ein zutiefst demokratisches: Arenen können nicht nur als gesellschaftlicher Kampfraum verstanden werden, sondern auch als ein Raum der (demokratischen) Aushandlung, in dem Liberalismus und Humanismus zusammenfließen. So meint Soeffner beinahe enthusiastisch:

»Everywhere within the cosmion, the general social process takes place in various ways, with various goals, with varying swiftness, and in various social formations and sectors. But the process achieves its public expression in arenas [...]. Society displays itself (for itself) on the stage and field of the arenas [...]. For Strauss, too, competition and public confrontation are expressions of that

competitive tolerance (a utopia?) with which liberalism and humanism can merge; not by declaiming humanistic ideals but by negotiating acceptable forms of life through common consent, the representatives of which must prove themselves in the arena.« (Ebd.:366f)

Die folgende Darstellung zeigt das gesamte Zusammenspiel zwischen sozialen Welten, Arenen und Organisationen. Arenen sind die größten sozialen Einheiten, sie umfassen sowohl soziale Welten als auch Organisationen. Soziale Welten sind dieser Abbildung folgend die nächstgrößere Einheit. Darin eingebettet können Organisationen liegen, auch mehrere, wenn die Mitglieder der Organisationen dasselbe Commitment und Anliegen pflegen wie die Mitglieder der anderen Organisationen dieser sozialen Welt. Das Abbild zeigt auch, dass soziale Welten Teilwelten ausbilden können, also Segmente. Besonders wird darauf hingewiesen, dass zwischen Organisationen Aushandlungsprozesse stattfinden und auch zwischen Organisationen einerseits und sozialen Welten andererseits finden Aushandlungsprozesse statt.

Abbildung 6: *Abstract Map of Social Worlds in Arenas* (Clarke 2005:111)



Konzeptuelle Elemente sozialer Welten

Zentrale und periphere Akteur/innen

Die Positionen von Akteur/innen in einer sozialen Welt können zentral oder peripher sein. Zentrale Akteur/innen treiben das Anliegen in der Regel stärker voran und motivieren Akteur/innen um sie herum. Zentrale Akteur/innen werden Unternehmer/innen genannt (»entrepreneur«, Clarke 1991:132, Clarke 2012:86). Die Intensität der Verpflichtung von Menschen in sozialen Welten reicht von zentralem Unternehmertum über das »[M]itgehen« bis zum »leicht widerständigen Annehmen von Perspektiven« (Clarke 1991:132). Immer verfolgen Teilnehmende in sozialen Welten nebenbei auch Anliegen, die nur ihnen selbst und nicht dem Gesamtanliegen der sozialen Welt dienen. Dies wird deutlich, wenn die Teilnahme eines Individuums an unterschiedlichen sozialen Welten verglichen wird. Innerhalb sozialer Welten gestalten die Teilnehmenden diese mit. Außerhalb ihrer sozialen Welten und in den dazugehörigen Arenen, sind Individuen jedoch immer Repräsentant/innen bestimmter sozialer Welten (ebd.:132).

Implizite Akteur/innen

An den »Implicated Actors« (Clarke 2012:86f) lassen sich besonders gut Machtmechanismen zeigen. Implizite Akteur/innen gehören entweder zu von sozialen Welten »zum Schweigen gebrachte[n]« Personengruppen oder sie werden von den Akteur/innen einer sozialen Welt »konstruiert«, um die eigenen Zwecke zu verfolgen (ebd.:86). Patient/innen könnten zum Beispiel als implizite Akteur/innen der sozialen Welt einer medizinischen Fachgruppe angehören. Es gibt physisch anwesende implizite Akteur/innen (etwa Patient/innen bei einer Visite) oder physisch nicht anwesende (Beispiel: Patient/innen, über die in Vorlesungen gesprochen wird), die diskursiv konstruiert werden müssen. In sozialen Welten der Erwachsenenbildung würden die Lernenden dann als implizite Akteur/innen diskursiv hergestellt oder konstruiert werden. Das Machtgefälle zwischen zentralen Akteur/innen der sozialen Welt und impliziten Akteur/innen ist groß:

»Keine der beiden Kategorien von *implicated actors* ist aktiv an den eigentlichen Aushandlungsprozessen der Selbstdarstellung in der sozialen Welt oder Arena beteiligt, noch werden ihre Gedanken, Meinungen oder Identitäten von anderen Ak-

teuren mittels offener empirischer Untersuchungsmethoden (zum Beispiel indem man ihnen Fragen stellt) erforscht und ergründet. Von jenen, die größere Macht besitzen, werden sie weder zur Teilnahme noch zur Selbstrepräsentation zu ihren eigenen Bedingungen aufgefordert. Wenn sie physisch anwesend sind, werden ihre Wahrnehmungen weitgehend ignoriert oder/und zum Schweigen gebracht.« (Ebd.:87)

Aktanten und implizite Aktanten

Clarke legt jedoch nicht nur Wert darauf, Akteur/innen, also Menschen in das Konzept aufzunehmen, sie möchte auch unbelebten Aspekten zu Sichtbarkeit verhelfen, da sie hoch relevant sind. Sie benennt nicht belebte Elemente sozialer Welten *Aktanten*. Diese Aktanten formen die Perspektiven und Diskurse massiv mit. Im Erwachsenenbildungsbereich könnten das zum Beispiel neue Lernformen sein, die durch das Internet möglich gemacht werden. Soziale Welten der Erwachsenenbildung in Ländern mit geringer Verbreitung des Internets würden demnach andere Diskurse über das Lernen und Lernende hervorbringen als jene mit hoher Verbreitung. Es gibt auch hier, wie bei den Akteur/innen eine implizite Form, die *impliziten Aktanten*. Diese sind verrschwiegene Aktanten und sie werden von Akteur/innen der sozialen Welten gezielt nicht erwähnt. Clarke erläutert das am Beispiel der »male pill« zur Geburtenkontrolle. Diese Pille taucht im öffentlichen Diskurs schlicht nicht auf: »Obwohl sie seit den 1970er Jahren technisch machbar war, hat die schiere Intensität der diskursiven Konstruktionen der Pille für den Mann seit Jahrzehnten verhindert, dass sie tatsächlich auf den Markt kommt.« (Ebd.:88)

Die Geschichtlichkeit sozialer Welten

Clarke (1991:133f) erläutert Strauss' Zugang, dass die Geschichte der sozialen Welten mitgedacht werden muss, wenn man diese untersucht. Der Verlauf und die Karriere sozialer Welten ist aufgrund der ständig stattfindenden Aushandlungsprozesse, der Konflikthaftigkeit der Austauschprozesse und auch aufgrund eines gewissen Wettbewerbs – der von den Akteur/innen nicht als solcher wahrgenommen wird oder wahrgenommen werden muss – analyserelevant. Soziale Welten können sich auflösen, spalten, mit anderen sozialen Welten verbinden oder auch formale Organisationen gründen. Soziale Welten können sich in unterschiedlichen Stadien ihres Werdens und Vergehens befinden. Sie können entstehen (in einer stabilen Phase), expandieren oder kleiner werden beziehungsweise

verschwinden (»becoming, maintaining, expanding, or deteriorating«). So entwickeln sich beispielsweise ganze Studienprogramme aus sozialen Welten, etwa Frauenstudien. Andere soziale Welten werden zu breiten Bewegungen (etwa Feminismus oder Ökologie-Bewegungen), die viele Organisationen und andere soziale Welten und Arenen kreuzen und prägen. Auch Reformbewegungen von Subwelten sozialer Welten gehören hierher (etwa Reformbewegungen in Professionen, in Disziplinen und in Arbeitsorganisationen wie Spitälern). Soziale Welten sind also äußerst veränderungsfreudig und nicht homogen. Es gibt immer Ambiguitäten und Diversität in ihrem Inneren. Wenn jedoch eine Herausforderung von außen auf die soziale Welt einwirkt, wird der Zusammenhalt stärker. Dann zeigt sich für Untersuchende besonders deutlich, wo eine soziale Welt zu finden ist.

Boundary Objects

Für die Beobachtung konfliktgeladener Aushandlungsprozesse zwischen sozialen Welten eignet sich die Suche nach Grenzobjekten (»boundary objects«). Sie können mehreren sozialen Welten dienen und zugehören. Das können Vereinbarungen zwischen Ländern, Softwareprogramme oder einfach »Konzepte« sein (ebd.:133f). Grenzobjekte werden je nach Bedarf für die soziale Welt übersetzt und adaptiert. Sie werden also je nach Bedürfnissen der jeweiligen sozialen Welt genutzt und angepasst. Die Untersuchung sozialer Welten kann sich also auch darauf konzentrieren, wie diese Grenzen immer wieder neu hergestellt werden. Laut Clarke (2005:110f) sei es auffällig und erklärungsbedürftig, wenn die Grenzen sozialer Welten rigid und starr würden. Üblicherweise werden die Grenzen immer wieder etabliert und aufrechterhalten. Es wird versucht, die Legitimität der sozialen Welt immer wieder aufs Neue zu bestätigen. Dies erfordert eine Vielzahl an »claims-making activities« (Clarke 1991:133) – also Aktivitäten, um Ansprüche zu stellen und zu verteidigen. In den allermeisten Fällen findet das Aufrechterhalten von Grenzen und die Abstimmungen jedoch nicht explizit statt, sondern wird implizit durch Kommunikation, Einverständnis und Verstehen gewährleistet.

Für die konkrete Untersuchung sozialer Welten in Arenen ist es laut Clarke unerlässlich, über die Teilnahme und Beobachtung einer sozialen Situation einzusteigen. Innerhalb dieser Situation zeigt sich für Clarke alles Relevante. In einem früheren Stadium der Grounded Theory-Theo-

rieentwicklung wurden wichtige Aspekte der sozialen Welten-Analyse als außerhalb der Situation oder außerhalb der sozialen Welt stehend gesehen. Dieses »künstliche« Exkludieren relevanter Aspekte von der gelebten Situation wird der tatsächlichen Realität nicht gerecht, weil buchstäblich alles innerhalb der Situation repräsentiert werde (ebd.:112). Soziale Welten in Arenen können der Grounded Theory folgend nur von einem empirischen »Bottom-up-Vorgehen« aus untersucht werden. Clarke geht hier konsequent von einer sozialen Situation aus, die den Einstieg in die Untersuchung sozialer Aushandlungsprozesse und sich bildender sozialer Welten ermöglicht. Gefragt wird sodann: »Wer hat hier ein Anliegen und was wird in diesem Bereich angestrebt, was sind die Muster der kollektiven Zustimmung und des Zusammenspiels, welche ins Auge springenden sozialen Welten gibt es hier?« (Clarke 1991:133 und 136) Forschende beobachten, indem sie gewissermaßen Runden um Runden gehen: »I think of this as analytically walking round and round the worlds and staring relentlessly until their commitments, ideologies, work organization, and so one can be specified.« (Ebd.) Nach dem Einstieg über eine Situation können dann »Maps« gezeichnet werden. Neben den hier vorrangig behandelten sozialen Welten in Arenen, welche auf einer Karte gezeichnet werden können, können laut Clarke auch Karten von Positionen und Situationen gezeichnet werden. So gibt es laut Clarke folgende Maps:

- »a) Situations-Maps, welche wichtige menschliche, nichtmenschliche, diskursive und andere Elemente der Forschungssituation verdeutlichen und es ermöglichen, die Beziehungen zwischen ihnen zu analysieren.
- b) Maps von Sozialen Welten/Arenen veranschaulichen kollektive Akteure, wichtige nichtmenschliche Elemente und die Arenen ihres Wirkens und Diskurses, innerhalb derer sie in fortgesetzte Aushandlungsprozesse eingebunden sind – Interpretationen der Situation auf der Meso-Ebene; und
- c) Positions-Maps, die aufzeigen, welche Schlüsselpositionen vis-à-vis bestimmter Achsen der Verschiedenheit, der Belange und Kontroversen, um die es in der jeweiligen untersuchten Situation geht, eingenommen und welche nicht eingenommen werden.« (Clarke 2012:24)

7.2 SOZIALE WELTEN IN ARENEN DER ERWACHSENENBILDUNG

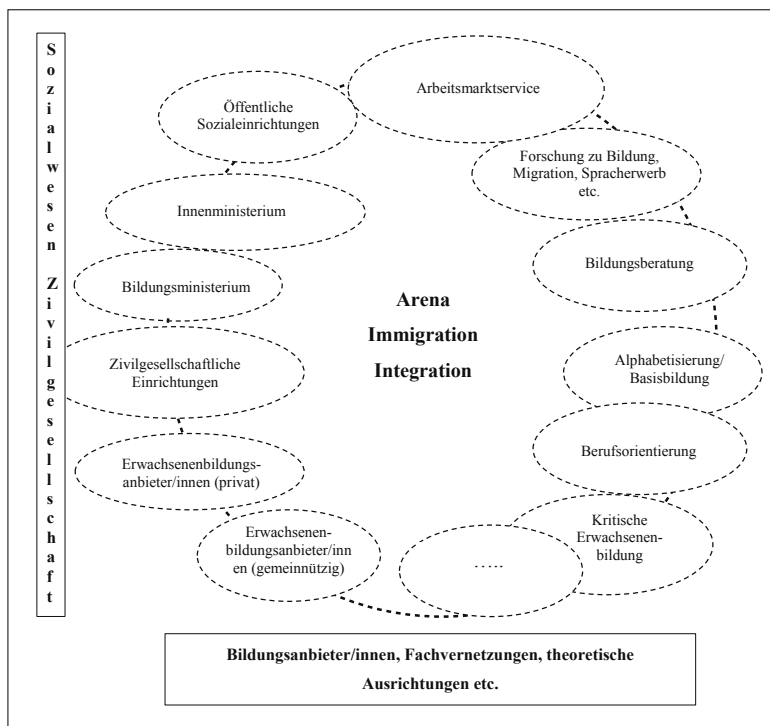
Als Beschreibungsmodell für die ›entgrenzte‹ beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung ist dieser Ansatz gut geeignet. Nuissl beispielsweise beschreibt die Erwachsenenbildung als einen Bereich mit fließenden Übergängen zu anderen Bereichen, etwa der sozialen Arbeit oder der Arbeitsmarktpolitik:

»Weiterbildung [synonym für Erwachsenen- und Weiterbildung, Anm. P.H. St.] ist – bedingt durch die gesellschaftliche Einbindung – an den Rändern nur schwer abgrenzbar. Der Übergang von Weiterbildung zu sozialer Arbeit, zur Arbeitsmarktpolitik, zur Lehre an Schulen, zu Organisationsentwicklung oder zu Wissenschaft und Forschung ist stets fließend und personell ist weder ein festgeschriebenes Berufsbild noch ein erkennbarer professioneller Karriereweg vorhanden.« (Nuissl 2009:405)

Die Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Soziale Welten in Arenen ermöglicht, diese fließenden Übergänge in eine beschreibende Systematik zu bringen und damit theoretisch fundiert zu erfassen.

Laut Clarke (1991:133) müssen Forscher/innen herausfinden, welche sozialen Welten und Subwelten in einer Arena vorhanden sind und warum. Dazu müssen sie die jeweiligen Perspektiven in sozialen Welten und Subwelten erfassen. Anleitend ist die Frage: Was hoffen diese sozialen Welten mit kollektiver Tätigkeit zu erreichen? Im Folgenden wird zur Veranschaulichung des Potenzials des hier gewählten Ansatzes eine Karte der Arena Immigration/Integration gezeigt. Diese basiert auf Literaturrecherchen und Beobachtungen der Autorin, nicht jedoch auf Feldbeobachtung. Die Arena Immigration/Integration, die hier hypothetisch gezeichnet wird und an der die Erwachsenenbildung Teil hat, ist sehr groß. Die sozialen Welten in dieser Arena sind grob gezeichnet und zu Kategorien zusammengefasst. Diese Arena soll veranschaulichen, wie beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung innerhalb der Arena Immigration/Integration in eine Gesamtheit gesellschaftlichen Geschehens involviert ist.

Abbildung 7: Soziale Welten der Erwachsenenbildung in der Arena Immigration/Integration



Die Skizze veranschaulicht, dass die sozialen Welten der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung in dieser Arena auf soziale Welten treffen, die nicht zum Bildungswesen gehören (Politik, Zivilgesellschaft oder Forschung).¹ Ertragreich ist es auch, wenn man sich zum Vergleich andere Arenen anschaut, etwa die Arena privater berufsorientierter Erwachsenenbildung, zu der die sozialen Welten des Wirtschaftsministeriums, der

1 | Jütte (2002:301f) untersucht ebenfalls Arenen, legt Arena jedoch konzeptionell anders an: »Das lokale Weiterbildungssystem kann als unterschiedliche, aber benachbarte Arenen oder als eine ›Gesamtarena‹ mit unterschiedlichen ›Sub-Arenen‹ vorgestellt werden.« (Ebd:301) Im hier verwendeten Arena-Begriff ist die Arena Teil der Gesamtgesellschaft, im Falle Jüttes wird die Arena als Teil der Erwachsenenbildung verstanden.

Interessenvertretungen der Privatwirtschaft oder einzelne Wirtschaftsbereiche gehören.

Durch den Vergleich wird mit einem Schlag ersichtlich, dass die sozialen Welten der Erwachsenenbildung je nach Arenazugehörigkeit völlig unterschiedliche Positionierungen generieren müssen. Hiermit wiederum ist die hohe Diversität der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung erklärbar. Denn die Positionen innerhalb einer bestimmten sozialen Welt sind notwendigerweise auf alle Arenen abgestimmt, in die diese Welt involviert ist, eine soziale Welt muss sich nämlich in der Arena, zu welcher sie gehört, bewähren (oder auch in mehreren Arenen, zu welchen sie gehört). Weiters müssen soziale Welten innerhalb einer Arena auch allen anderen sozialen Welten in derselben Arena in irgendeiner Weise Rechnung tragen, auch hier finden Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse statt. Die Diskurse in verbundenen Arenen und sozialen Welten beeinflussen sich folglich gegenseitig und sind konstitutiv für eine soziale Welt (Clarke 2012:89).

Für die genaue Analyse beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung könnten etwa drei Situationen aus Bereichen beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung herangezogen werden, anhand derer Karten gezeichnet würden – Karten zur Situation, zu den vorfindbaren Positionen und zu den sozialen Welten und Arenen, welche sich zeigen. Zentrale Fragen könnten lauten: Was ist hier das Anliegen, welches alle verfolgen? Wo sind zentrale Akteur/innen, wo dezentrale Akteur/innen? Welche inhaltlichen Positionen lassen sich erkennen? Wo sind implizite Akteur/innen, wie werden diese diskursiv hergestellt? Wie liegen die gefundenen sozialen Welten zu formaleren Formen der Organisation und zu etablierten Zuordnungen (zum Beispiel Anbieter/innen, Erwachsenenbildner/innen, Lernende)? Werden ähnliche theoretische Positionen von ganz unterschiedlich einzuordnenden Akteur/innen vertreten? An welchen Arenen haben welche sozialen Welten Teil?

Die Ergebnisse könnten überraschend sein, da man soziale Welten antrifft, wo man sie nicht vermutet hätte, weil sie quer zu etablierten Sichtweisen liegen.

Hier einige hypothetischen Beispiele, die veranschaulichen, was man im Bereich der Erwachsenenbildung mit dem Ansatz Soziale Welten in Arenen besser erkennen könnte:

- Zu Aktanten (unbelebte Größen innerhalb sozialer Welten, die hohen Einfluss ausüben): Im Erwachsenenbildungsbereich könnten Aktanten zum Beispiel neue Lernformen sein, die durch das Internet möglich gemacht werden. Soziale Welten der Erwachsenenbildung in Bereichen/Regionen mit geringer Verbreitung des Internets würden demnach andere Diskurse über das Lernen und Lernende hervorbringen als jene mit hoher Verbreitung.
- Zu impliziten Akteur/innen (erwähnten Akteur/innen, welche jedoch keine Stimme und Mitwirkung haben): In sozialen Welten der Erwachsenenbildung werden Lernende einerseits als implizite Akteur/innen diskursiv hergestellt oder konstruiert, insbesondere im Rahmen von Professionalisierungsprozessen. Andererseits sind Lernende auch reguläre Akteur/innen, also Akteur/innen, welche soziale Welten mitgestalten. Die Erscheinungsform von beidem könnte man genauer untersuchen und die Ergebnisse miteinander vergleichen: Wie werden Lernende als implizite Akteur/innen konstruiert, wie erscheinen sie dagegen als Akteur/innen?
- Zu sozialen Welten, die quer zu Grenzen der Organisationen liegen: Vorstellbar ist, um ein Beispiel zu nennen, dass die soziale Welt rund um den Theoriezugang der emanzipatorischen und feministischen Bildungsarbeit von Vertreter/innen unterschiedlicher Institutionen und Organisationen bevölkert ist, sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden oder von Wissenschaftler/innen. Dadurch wird eine gänzlich neue Perspektive eröffnet und es werden Mechanismen von Kohäsion innerhalb der Erwachsenenbildung sichtbar, welche durch bislang übliche Zugänge nicht sichtbar werden.

Der Vorteil dieses Ansatzes ist es, die Komplexität sozialer Prozesse zu erfassen. Dabei sei jedoch zu bedenken, so Clarke (2011:109f), dass die Beschreibungsinstrumente der Maps keine objektiven Beschreibungen der Realität bieten, vielmehr offerierten sie einen differenzierten Zugang zu dieser. Den Forschenden spricht Clarke jedoch Mut zu, die Differenziertheit ihrer erarbeiteten Beschreibungen ernst zu nehmen. Das sei das einzige, was geleistet werden könne, während das Festlegen von Diagnosen in Form von Dualismen ein mögliches Gesicht von Faschismus sei:

»In Wirklichkeit müssen wir *unbescheidene Zeugen* werden, zugestanden verkörperte Wissende, und neue, ja, radikale Vorstellungen davon produzieren, was

gewusst werden kann und sollte. Die Heterogenität der Perspektiven abzubilden, ist bis heute ein ziemlich radikaler Akt, vor allem in den Vereinigten Staaten, wo gemeinhin von Dualismen ausgegangen wird. [...] Der Faschismus hat viele Gesichter, und auf Dualismen zu beharren, ist eins davon.« (Ebd.:64)

Den Wissenschaftler/innen kommt also viel Verantwortung zu. Schon die Forschungsfrage muss begründet werden und spiegelt die Haltung der Forschenden wider. Im konkreten Falle der Untersuchung von beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist etwa die Entscheidung zu treffen, wie breit und wie eng der Zugang gewählt werden sollte. Es kann die Komplexität einer einzigen sozialen Welt oder auch die einer ganzen Arena erforscht werden – es sind viele verschiedene Levels der Genauigkeit möglich.

8. Methodologische Reflexion und Vorteile der Modelle Professionspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen

Zwei Modelle zur Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen wurden vorgestellt. Die empirischen Erhebungen sind noch zu leisten, es wurden aber Annahmen über die Erwachsenenbildung bzw. Erwachsenenbildner/innen auf Basis von vorhandenen Forschungsergebnissen der Erwachsenenbildungsforschung und auf Basis geführter Expert/inneninterviews in Österreich formuliert. Im Folgenden wird die methodologische Zulässigkeit einer solchen Vorgehensweise diskutiert sowie der schon jetzt bestehende Ertrag beleuchtet.

Insbesondere im Falle des Soziale Welten in Arenen Modells ist zu fragen, wie die hier gewonnenen Aussagen weiter verwendet werden können und wie/ob sie empirisch überprüft werden können. Das Konzept Soziale Welten in Arenen ist selbst als Ergebnis von Forschungsprozessen zu sehen, es wurde aus Praxisbeobachtung abgeleitet. Der Theorieansatz geht auf die Sozialökologien der Chicago School des frühen 20. Jahrhunderts zurück. Damals wurden soziale Prozesse vor allem in geografisch eingegrenzten Gebieten untersucht. Eine Theorie im Sinne der Grounded Theory ist nie fertig. Sie entspricht der Wirklichkeit sozialen Handelns, weswegen Glaser und Strauss (2005:41) ein »prozessuales Verständnis von Theorie« propagieren. Die Anwendungsbereiche der Grounded Theory haben sich jedoch erweitert und verändert. Die Analysegegenstände sind heute nicht mehr geografische Regionen, sondern mittels Grounded Theory-Elementen wird Gesellschaftsanalyse auf der Mesoebene betrieben, organisationale und institutionelle Bereiche werden beleuchtet

(Clarke 2005:119, Clarke 1991:128). Die Stärke des Grounded-Theory-Ansatzes liegt darin, dass er in höherem Ausmaß erlaubt, die Gesellschaft als »Interaktionssphäre« (Zifonun 2016:19) und Handlungszusammenhang zu erfassen.¹

Clarke empfiehlt ausgehend von der Beobachtung sozialer Situationen soziale Welten zu beschreiben und stellt dafür ein Arsenal an Theorieelementen zur Verfügung, welche die Beobachtung anleiten und begleiten, etwa Akteur/innen, Aktanten, Boundary Objects, u.Ä.m. Anders als vorgesehen verwende ich das Konzept der Sozialen Welten in Arenen in einem noch stärkeren Top-down-Vorgehen (Anmerkung: jedoch schon das pure Verwenden der Theorieelemente, welche die Grounded Theory zur Verfügung stellt, ist ein Top-down-Vorgehen). Dadurch können unterschiedliche Positionen beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen verortet werden und hypothesenartig Karten zur Verfügung gestellt werden, sowie einzelne Hypothesen zur Verfasstheit verschiedener sozialer Welten der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung formuliert werden. Das vorgeschlagene Modell und seine Passung für Erwachsenenbildner/innen wäre dann widerlegt, wenn eine empirische Untersuchung keine sozialen Welten in Arenen auffinden könnte, weil es keinerlei derartigen Zusammenhalt innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung gibt, bzw. im Falle der professionsspezifischen Subkulturen, weil keine derartigen Subkulturen auffindbar sind. Das ist unwahrscheinlich, auch deswegen, weil Forschende, wenn sie einen derartigen empirischen »Eingriff« (Forster 2005) tätigen, schon durch ihre Forschungsfragen, durch die Situationen, die sie auswählen und durch die geleisteten Interpretationen die Realitätssicht auf den untersuchten Gegenstand mitgestalten. Sie tun dies jedoch nicht mittels Alltagstheorien, sondern vielmehr wissenschaftlich

1 | Die deutschsprachige Soziologie in der Tradition der phänomenologisch orientierten hermeneutischen Wissenssoziologie hat den Ansatz der sozialen Welten in Arenen aufgegriffen (Zifonun 2016, Legewie o.J.), zuerst durch Fritz Schütze und dann von Hans-Georg Soeffner (Zifonun 2010:235). Wo die deutsche phänomenologisch orientierte hermeneutische Wissenssoziologie subjekttheoretisch arbeitet und vom Sinnverstehen ausgeht, steht ihr eine US-amerikanische Tradition der Fokussierung auf Interaktion (symbolischer Interaktionismus) und die Fokussierung auf die pragmatische Begründung von Handlung (Handlungstheorie, Pragmatismus) gegenüber.

methodisch angeleitet.² In diesem Sinne sind auch die hier vorgeschlagenen Beschreibungsmodelle als theoriebasierter sowie durch Forschungsergebnisse und Expert/inneninterviews inspirierter Vorschlag für eine Sicht auf beruflich tätige Erwachsenenbildner/innen zu verstehen. Die erarbeiteten Beschreibungen beruflich tätiger Erwachsenenbildner/innen müssen sich also einerseits empirisch bewähren und andererseits – in der Form kommunikativer Validierung – im Fachaustausch innerhalb der Disziplin sowie im Austausch mit Professionsangehörigen.

Erträge für die leitende Forschungsfrage ergeben sich bereits jetzt. Eine Forschungsfrage lautet: Wie sieht ein theoretisch angeleitetes Modell aus, welches erlaubt sowohl kohäsive Elemente innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung sichtbar zu machen als auch deren Diversität tiefer gehend zu analysieren und damit Hinweise auf Gelingensfaktoren struktureller Professionalisierung zu geben? Ich nehme an, dass die beiden Beschreibungsmodelle genau dies leisten. Im Folgenden wird in drei Punkten darauf eingegangen, wie die Beschreibungsmodelle dies tun.


Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten als zwei Aspekte eines Phänomens

Professionsspezifische Subkulturen und soziale Welten in Arenen können als zwei Aspekte eines Phänomens verstanden werden: Beide erfassen die Bildung von Untereinheiten innerhalb der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung. Es handelt sich damit um konzeptionelle Vorschläge, die vielgestaltige Erscheinungsform der Erwachsenenbildung zu erfassen. *Professionsspezifische Subkulturen* tun dies, indem sie kulturelle Erscheinungsformen aus kulturwissenschaftlicher Sicht fokussieren, *soziale Welten in Arenen*, indem sie die Akteur/innen als Träger/innen kultureller Erscheinungsformen fokussieren. Das Konzept *Soziale Welten in Arenen* ist ein soziologischer Zugang und nimmt – im Gegensatz zur kulturwissenschaftlichen Perspektive – Institutionalisierung, Organisationen und Strukturen dezidiert in den Blick. Ich nehme aber an, dass eine soziale Welt von Erwachsenenbildner/innen gleichzeitig eine *professionsspezifische Subkultur* darstellt: Die Teilnehmer/innen einer sozialen Welt teilen also kulturelle Elemente. Durch die Verwendung von zwei Konzepten können zwei unterschiedliche ›theoretischen Brillen‹ aufge-

2 | Vgl. dazu die Ausführungen zur Methode und Methodologie im Kapitel 1.

setzt werden, mit deren Hilfe nicht nur verschiedene, sondern auch mehr Aspekte untersucht werden können. Die folgende Tabelle veranschaulicht die beiden Zugänge und ihre Verbindung zueinander:

Tabelle 12: Überblick Theoriezugänge Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen

Wissenschaftlicher Zugang	Konzept	Bestimmungstücke
Kulturwissenschaftlicher Ansatz	Professionsspezifische Subkulturen 	Kulturelle Artefakte geteilt von Subgruppen der Erwachsenenbildung <i>sichtbar</i> : Kommunikationsmuster, Symbole, Rituale etc. <i>unsichtbar</i> : Werte, Ideale, Einstellungen, Selbstbilder, Fremdbilder etc.
Akteur/innen-zentrierter Ansatz (Grounded Theory)	Soziale Welten in Arenen	Akteur/innenkollektive ohne formale Mitgliedschaft als Teil von Arenen zentrale und dezentrale Akteur/innen, Boundary Objects, implizite Akteur/innen, unbelebte Akteur/innen (Aktanten), machtvolle Diskurse etc.

Beide Beschreibungsmodelle bieten einen neuen Zugang zu beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung. Bisher übliche Zugänge führen zu Dualismen und geringem Erkenntnisfortschritt, weil sie hauptsächlich bekannte Differenzen markieren, so beispielsweise zwischen angestellt und selbstständig, haupt- und nebenberuflich, Organisationen und Individuen, Professionsangehörige und Lernende, privat und gemeinnützig, professionell und nicht professionell. *Professionsspezifische Subkulturen* und *soziale Welten in Arenen* liegen quer zu diesen etablierten Einteilungen und ermöglichen so einen gänzlich neuen Blick auf Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung.

Kohäsion im Blick

Beide Konzepte erklären und veranschaulichen den sozialen Zusammenhalt. Sie betonen die Mechanismen der sozialen Abstimmung. In den sozialen Welten ist dies das *Commitment*, die Verpflichtung zu einer gemeinsamen Aufgabe oder Idee, in den professionsspezifischen Subkulturen sind dies geteilte kulturelle Elemente wie Sprechweisen, Ausdruckformen, Rituale und dahinterliegende Werte und Ideale. Insofern eignen sich diese Konzepte für die Erfassung von beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung und zeigen auf, wo bereits jetzt ein hohes Maß an Zusammenhalt und Abstimmung vorhanden ist und wie diese inhaltlich aussehen. Der immer gleichen Feststellung von Heterogenität wird begegnet, indem diese theoretisch angeleitet beschrieben wird und die kohäsiven Aspekte von Subgruppen deutlicher sichtbar gemacht werden, als das bislang der Fall war. Insbesondere das Beschreibungsmodell *Professionsspezifische Subkulturen* verdeutlicht, wie eng der Zusammenhang zwischen der Vitalität einer Berufskultur und ihrem Potenzial zur Aufrechterhaltung und Gewinnung von Autonomie ist.

Das Besondere an diesem theoretischen Zugang zu Professionalisierung ist, dass damit eine Zwischenstufe sozialer Aggregation zwischen dem Individuum und der gesamten Profession in den Blick kommt. Ein Schwachpunkt bisheriger Forschung zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung ist, dass entweder ausschließlich Individuen (einzelne Erwachsenenbildner/innen) oder gleich die ganze Profession (Erwachsenenbildung) untersucht wurde.

Offenheit und Beweglichkeit Rechnung tragen

Sowohl die sozialen Welten in Arenen als auch die professionsspezifischen Subkulturen zeichnen sich durch das In-Rechnung-Stellen hoher Veränderbarkeit aus. Die Möglichkeit von Veränderung und Bewegung wird so ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt, was für die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung, so sie sich strukturell professionalisieren will, von hohem Wert ist. Es wird beachtet, dass die existierende Homogenität nur eine Momentaufnahme ist. Jede soziale Welt kann sich verändern, etwa Organisationen oder Bewegungen ausbilden oder sich mit anderen sozialen Welten verbinden. Es werden aber auch Mehrdeutigkeiten im Inneren sozialer Welten und professionsspezifischer Subkulturen nicht negiert. Gerade in der Ethnografie wird betont, dass Kultur nicht eindeutig, sondern sprunghaft und oft in sich widersprüchlich ist

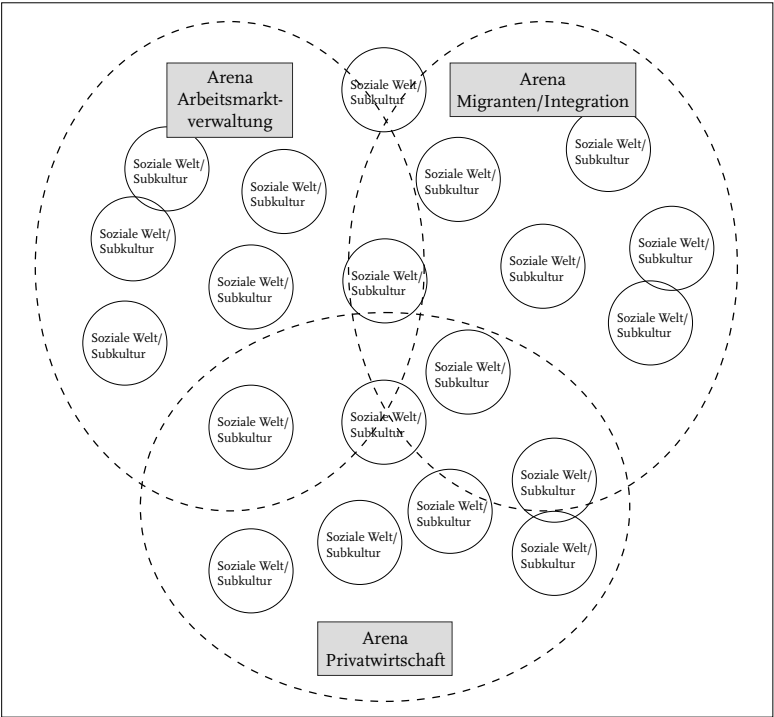
(Geertz 2000:46). Einzelne Menschen können relativ leicht zwischen radikal entgegengesetzten Betrachtungsweisen hin und her springen, was in der Forschung und im Alltag typischerweise übersehen wird (Geertz 2000:88 und 196f). Dadurch wird verhindert, eine Homogenität festzustellen, die real nicht vorhanden ist, auch wenn soziale Kollektivbildung das wesentliche Element bleibt.

In dieser Arbeit stehen die Erwachsenenbildner/innen als Teil von Subkulturen und Sozialen Welten im Zentrum, da es um das Potenzial der strukturellen Professionalisierung geht. Erwachsenenbildner/innen gehören jedoch unterschiedlichen Gruppen an und betreten unterschiedliche Sozialisationswege, sie haben sowohl intraindividuell als auch interindividuell unterschiedliche Identitäten: Insbesondere das Modell *Soziale Welten in Arenen* kann erklären, wie Individuen von einer sozialen Welt zur anderen wechseln können und warum sie das mitunter müssen. Es ist vorstellbar, dass ein/e Erwachsenenbildner/in an einem Tag zwischen mehreren professionsspezifischen Subkulturen und sozialen Welten wechselt, wenn er/sie beispielsweise Trainer/in an unterschiedlichen Instituten ist.

Multiple Verortung von Erwachsenenbildner/innen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen

Das Beispiel der Arena Immigration/Integration hat veranschaulicht, dass soziale Welten der Erwachsenenbildung aufgefordert sind, sich etwa mit zivilgesellschaftlichen und sozial- und innenpolitischen sozialen Welten abzustimmen. Die gesamte beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung kann folglich als Konglomerat von Subkulturen und zugehörigen sozialen Welten in Arenen verstanden werden. Diesen Gedanken veranschaulicht die folgende Karte. Sie zeigt einen Teil der Erwachsenenbildung innerhalb dreier möglicher gesellschaftlicher Arenen (Immigration/Integration, Privatwirtschaft und Arbeitsmarktverwaltung).

Abbildung 8: Karte: Erwachsenenbildung in drei möglichen Arenen – als Konglomerat von Subkulturen und zugehörigen sozialen Welten



9. Zusammenfassung und Umsetzungsperspektive

Die in dieser Arbeit fokussierten grundlegenden Probleme sind die nicht oder nur langsam gelingende strukturelle Professionalisierung der Erwachsenenbildner/innen als Berufsgruppe und die Feststellung von Heterogenität der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung, welche als Hindernis für die Professionalisierung gilt. In der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung werden diese Themen bereits seit etwa 50 Jahren bearbeitet. Damit stellt das hier bearbeitete Thema der Professionalisierung der Erwachsenenbildung auch einen Teil der Disziplingeschichte der Erwachsenenbildungsforschung dar. Aber auch Praktiker/innen und Umsetzer/innen der Professionalisierung können Orientierung darüber gewinnen, was unter Profession und Professionalisierung zu verstehen ist.

Professionalisierung

In theoretisch inspirierten Reflexionen wurde nachgezeichnet, welche Professionskonzepte bislang verwendet wurden und ein neues Konzept für Profession erarbeitet: die strukturell verankerte und dynamisch-offene Profession. Zusätzlich wurden zwei Beschreibungsmodelle für Mechanismen der Kollektivbildung innerhalb der Erwachsenenbildung vorgestellt, welche eine Möglichkeit darstellen, die berufliche Vielgestaltigkeit der Erwachsenenbildung wissenschaftlich zu erfassen: Mit den Beschreibungsmodellen *Professionsspezifische Subkulturen* und *Soziale Welten in Arenen* können die bestehenden Kollektive in den Blick kommen. Das Besondere daran ist, dass man damit gleichzeitig die hohe Diversität der Erwachsenenbildung erklären und beschreiben kann.

Ein Zusammenhang zwischen hoher Diversität der Erwachsenenbildner/innen und Professionalisierung derselben liegt darin, dass struktu-

relle Professionalisierung einen Selbstaufklärungsprozess benötigt, für den die Berücksichtigung diverser Subkulturen und Kollektive innerhalb der Erwachsenenbildung unerlässlich ist. Erst wenn Subkulturen und bestehende Kollektive anerkannt und bis zu einem gewissen Grad gefestigt sind, werden deren Akteur/innen handlungsfähig und können Professionalisierung vorantreiben. Insofern ist das Sichtbarmachen von Subkulturen der sich entwickelnden Profession Erwachsenenbildung ein erster Schritt um eine gewisse Stagnation im Professionalisierungsprozess zu überwinden.

Eine erste wichtige Erkenntnis im Bereich des Verständnisses von Professionalisierung war die Unterscheidung zwischen individueller Professionalisierung und struktureller Professionalisierung (Kraus 2012:39, Helsper/Tippelt 2011:275). Es reicht häufig nicht aus, lediglich von Professionalisierung zu sprechen, da dieser Terminus zu diffus ist und offenlässt, welche Formen von Professionalisierung gemeint sind oder welche Akteur/innen aktiv werden sollen. Mitunter kommt es zu Missverständnissen oder der Gebrauch des Wortes Professionalisierung bleibt unklar und kann genau deshalb zur Verfolgung je eigener (Partial-)Interessen eingesetzt werden. Strukturelle Professionalisierung jedenfalls stellt bis zu einem gewissen Grad auf Institutionalisierungsprozesse und die strukturelle Verankerung der beruflichen Tätigkeit der Erwachsenenbildner/innen ab. Wie weitgehend diese strukturelle Verankerung ist, kann als Gegenstand eines gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses gesehen werden, als welchen man strukturelle Professionalisierung (wie auch Verberuflichung) generell betrachten sollte (Hartmann 1972, Wilensky 1972, Beck/Brater/Daheim 1980, Stichweh 1987, Kraus 2012). Welche Konzepte nun für Professionalisierung anleitend sein sollen müsste von den Akteur/innen der Professionalisierung diskutiert und entschieden werden. Wenn Professionalisierung als alleinige Aufgabe an Individuen abgegeben wird, ohne strukturelle Anreize wie bessere Verankerung und Stabilisierung von Erwerbschancen zu setzen, dann wäre dies Individualisierung. Laut Nittel und Schütz (2013:126) würden auf diese Weise Kosten, Ergebnisse und die Verantwortung den einzelnen Erwachsenenbildner/innen überlassen, die Verberuflichung verlöre ihr kollektives Subjekt (ebd.). Ein individualisierendes Professionalisierungskonzept hat wahrscheinlich keine hohe Beständigkeit, da längerfristige Anreize zur Professionalisierung und zum Verweilen im Tätigkeitsbereich Erwachsenenbildung fehlen (Kraus 2012:39f, Aschemann/Schmid 2015: 01-4).

Es werden auch innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung Zweifel an der Passung traditioneller Professionsdefinitionen laut (Nittel/Gieseke 2014:13, Helsper/Tippelt 2011:275, Elias et al. 2015:04-8f). Eine Entwicklung im Professionsverständnis der Erwachsenenbildungsforschung kündigt sich an. Bislang hauptsächlich verwendete klassische Vorstellungen von Profession sind größtenteils nicht länger tragfähig. Die Diagnose sowohl für Erwachsenenbildung als Beruf als auch für Erwachsenenbildung als Profession lautete bisher Verberuflichung und Professionalisierung seien nicht gelungen oder noch im Gange. Dabei wurde häufig auf ein klassisches Professionsverständnis (meist auf den Merkmalsansatz) Bezug genommen. Mitunter wird dabei generell die Möglichkeit von Professionalisierung im Sinne einer Profession ausgeschlossen (Pöllauer 2014). In dieser Arbeit wird dem gegenüber ein strukturell verankertes und dynamisch-offenes Professionsverständnis vorgeschlagen. Auch heute noch ist laut Theorierecherchen die Möglichkeit zu struktureller Professionalisierung gegeben.

Betrachtet man die Akteur/innen der Erwachsenenbildungsprofessionalisierung, so findet man ein ambivalentes Verhältnis zu struktureller Professionalisierung. Eine solche würde immer auch Standardisierung sowie Aus- und Einschluss passender und unpassender Tätigkeitsbereiche, Kompetenzen und Berufstätiger bedeuten. Die Vielseitigkeit der Erwachsenenbildung macht einerseits ihren Charme, ihre Freiheit und womöglich ihre Überlebensfähigkeit aus. Andererseits entstehen Erwachsenenbildner/innen Nachteile durch Heterogenität und Offenheit. Diese werden zum Thema, wenn sie zu mangelnder Sichtbarkeit und damit Anerkennung im öffentlichen Bereich sowie zu Schutzlosigkeit vor professionsfremden Übergriffen führen und in Bezug auf den Zwang zu permanenter Anpassung und Veränderung gesehen werden (Gruber 2006:185f, Schmidt-Lauff [2006], zitiert nach Hartig 2008:12, Schrader 2011:85, Latke 2008:162). Die Stärke der Erwachsenenbildung, nämlich schnelle Anpassungsfähigkeit aufgrund geringer struktureller Verankerung und hoher Diversität, ist gleichzeitig ihre Schwäche. Eine gut informierte professions- und disziplininterne Diskussion über Professionskonzepte, Professionalisierungsanliegen, Professionsvorstellungen und über die Ambivalenz gegenüber Standardisierung sowie dem Wert der und der »Liebe zur Heterogenität« wird mit den vorliegenden Erkenntnissen unterstützt.

Orientierung darüber, wie man den Fortschritt bisheriger struktureller Professionalisierung der Erwachsenenbildung einschätzen kann, gaben auch Theoriemodelle, die die Entstehung von Berufen und Professionen beschreiben. Mit Hartmann (1972), Wilensky (1972), Beck, Brater und Daheim (1980) und Stichweh (1987) wurde dargestellt, dass Verberuflichung und strukturelle Professionalisierung als gesellschaftlicher Aushandlungsprozess zu verstehen sind. Milieu-, Schichtzugehörigkeit und Geschlecht der Gruppe, welche Verberuflichung und Professionalisierung vorantreibt, spielen bei diesem Prozess eine elementare Rolle. Pointiert formuliert bestimmt der Habitus der sich professionalisierenden Gruppe ihre gesellschaftliche Position und ihre Möglichkeiten zu Professionalisierung und Verberuflichung. Auch wenn diese zuletzt genannten Konzepte auf ein traditionelles Berufs- und Professionsverständnis abstellen, behalten ihre Aussagen Gültigkeit, insofern es bei struktureller Professionalisierung auch heute immer um Durchsetzungsprozesse gehen muss. Für die Erwachsenenbildung lässt sich folgern, dass ihr Weg zur Profession über die Stufe des Berufs führen könnte, indem sie berufsspezifisches Wissen systematisiert und die Vergesellschaftung der Berufszugehörigen weiter vorantreibt. Auf der Stufe des Berufs könne sich Erwachsenenbildung nach Hartmann als *Branche*, also als Wirtschaftszweig der Gesellschaft verstehen. Auf der Stufe der Profession jedoch sei es, folgt man Wilensky, nicht möglich, rein kommerziell zu agieren, wie dies Berufe und Branchen tun. Hier müsse zusätzlich eine hohe Gewichtung des Gemeinwohls und des beruflichen Ethos gewährleistet sein, was in gewisser Weise den gehobenen Status von Professionen erst legitimiert. Dieses besondere Merkmal traditionell verstandener Professionen – der ethische Kodex, die Gemeinwohlorientierung und die Notwendigkeit, Eigeninteressen hinter die Interessen der Allgemeinheit zu stellen – tritt nämlich den aktuellen Bestimmungen von Profession folgend nicht mehr auf. Interessanterweise findet sich einzig in der US-amerikanischen Definition von Smith (2013:643f) die Forderung an Professionen, Zurückhaltung bei der Durchsetzung eigener Interessen zu zeigen. Ich denke, dies ist womöglich ein Punkt, an dem sich professionalisierende Gruppen heute selbst definieren und positionieren müssen. Diskutiert werden müsste hier meines Erachtens, inwiefern Gemeinwohlorientierung und ethischer Kodex in aktuellen Bestrebungen um Professionalität, Qualität und Qualitätssicherung enthalten sind.

Es wurde also insgesamt festgestellt, dass das traditionelle Professionskonzept nicht mehr trägt. Die Gründe dafür liegen unter anderem in sich rasch verändernden Arbeitsbedingungen und Arbeitsanforderungen, gleichzeitig gibt es gesamtgesellschaftlich eine neue Form von Expert/innen-tum. Professionen sind sowohl als Prozess der gesellschaftlichen Aushandlung als auch als deren Ergebnis zu verstehen. Sie sind nicht statisch. Die Grenze zwischen der individuell verorteten und der strukturell verankerten Profession verschwimmt. Wenngleich heute jedoch die individuell zu verortende Erscheinungsform betont wird, verzichtet keine aktuelle professionssoziologische Beschreibung zur Gänze auf strukturelle Elemente der Verankerung der Profession. Auch wenn Professionen im klassischen Sinne heute nicht mehr auftreten, lässt sich damit ein Verständnis von Profession finden, welches strukturelle Elemente beinhaltet. Strukturelle Elemente können beispielsweise Zertifikate (Pfadenhauer 2005:14), wissenschaftliche Ausbildungen (Pfadenhauer 2005:14, Kurtz 2003:97, Meuser 2005:258) sowie Abstimmungen oder Verträge mit dem Staat (Kurtz 2003) sein. Strukturelle Elemente von Profession heute erlangen meist weder die Verbindlichkeit und Höhe noch die Stetigkeit und Stabilität derjenigen traditioneller Professionen. Aus diesem Grund müssen anleitende Professionskonzepte für Professionalisierungsbemühungen zusätzlich dynamische und offene Anteile haben.

Eine erste Einschätzung der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung in Österreich hinsichtlich der Frage, ob sie als Profession oder Beruf gelten kann, ergab, dass Erwachsenenbildner/in kein Ausbildungs-, sondern teilweise ein Beschäftigungsberuf und in den allermeisten Fällen kein Beruf im Sinne gesetzlicher Reglementierung ist, wenngleich letztere in manchen Sektoren der Erwachsenenbildung bestehen. Es gibt Merkmale einer klassisch verstandenen Profession der Erwachsenenbildung in Österreich, jedoch treffen sie nicht auf alle Erwachsenenbildner/innen zu. Professionalisierung in Österreich wird von Erwachsenenbildner/innen selbst kaum oder gar nicht mitgestaltet.

Ausgehend vom erarbeiteten Konzept einer dynamisch offenen und strukturell verankerten Profession ist jedoch festzustellen, dass es eine Erscheinungsform der Profession Erwachsenenbildner/in in spezifisch österreichischer Ausprägungsform gibt. Beispielsweise gibt es wissenschaftlich fundiertes Sonderwissen in Form von einschlägigen Lehrstühlen an Universitäten und Ausbildungen auf akademischem Niveau und es gibt zumindest Ansätze eines exklusiven Handlungskompetenzmono-

pols, das auf Verträgen zwischen Anbieter/innenverbänden und dem Ministerium basiert (Bundeskanzleramt Österreich 1973), sowie einen eigens ausgewiesenen Politikbereich Erwachsenenbildung. Es gibt weiters einen Kollektivvertrag dezidiert für Erwachsenenbildner/innen (Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen o.J.), eine zertifizierende Stelle für Erwachsenenbildner/innen (Weiterbildungsakademie Österreich). Neben diesen eindeutig, weil mit »Erwachsenenbildung/Erwachsenenbildner/innen« benannten strukturellen Elementen gibt es strukturelle Elemente, welche der Integration und Moderation bedürfen. Etwa leisten fachliche berufliche Communitys – die teilweise als soziale Welten in Arenen und professionsspezifische Subkulturen zu fassen wären – viel, ohne dass dies als Teil der Professionalisierung der Erwachsenenbildung erkannt und verbucht wird.

Akteur/innen und Akteur/innenebenen der Professionalisierung

In der professions- und berufssoziologischen Literatur zeigt sich eine Lücke: Die Akteur/innen der Professionalisierung werden in der Theorie kaum erwähnt. Anhand der geführten Expert/inneninterviews, welche im Kapitel 4 verwertet wurden, und des Forschungsstandes der Erwachsenenbildungsforschung lässt sich jedoch feststellen, dass Akteur/innen für strukturelle Professionalisierung hoch relevant sind. »If adult education is to become professionalised then questions relating to who sets the standards and who controls entry into the profession become important«, meint auch Murphy (2014:36), die die Entwicklungen in Irland im Blick hat.

In der Fachliteratur wird meist davon ausgegangen, dass die Professionsvertreter/innen selbst die Professionalisierung vorantreiben (Wilensky 1972, Kraus 2012:39). Im Falle der Erwachsenenbildung sieht die Geschichte der Professionalisierungsbemühungen anders aus: Zu den wichtigsten Akteur/innen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung gehören nicht individuelle Arbeitskräfte, sondern Trägerverbände von Anbieter/innen, die als Teil von zivilgesellschaftlichen, konfessionellen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen agieren und die Disziplin Erwachsenenbildungsforschung seit den 1960er Jahren (Schrader 2011:81). Aktuell werden auch spät eintretende Aktivitäten des Staates, welche strukturelle Professionalisierung von Erwachsenenbildner/innen fördern, konstatiert (Schrader 2014:196 und Filla 2014:25). Diese beson-

dere Situation korrespondiert der Frage innerhalb der Disziplin, wo denn »der Träger, das Subjekt, der kollektive Akteur« der strukturellen Professionalisierung zu finden sei (Nittel/Gieseke 2014:9).

Anhand von Österreich werden punktuelle Einblicke in potenzielle Akteur/innen der Professionalisierung geliefert. Dafür wurde ein neues Ebenenschema erarbeitet, das diese erfasst:

1. Öffentlichkeit
2. Fördergeber/innen/Politik/privatwirtschaftlicher Markt/Rechtssystem/
weltanschauliche Verbände
3. Anbieter/innen/Arbeitgeber/innen/Subeinheiten eines Unternehmens
4. Wissenschaftliche Disziplin
5. Professionalisierungseinrichtungen abseits der Hochschule
6. Berufsverbände von Erwachsenenbildner/innen
7. Erwachsenenbildner/innen

Dieses Schema könnte noch präzisiert werden. Ihm zufolge ist festzustellen, dass es in der Professionalisierung in Österreich Doppel- und Mehrfachzugehörigkeiten gibt, welche zu Zielkonflikten und Intrarollenkonflikten von Akteur/innen führen können. So sind, um ein Beispiel zu nennen, viele Anbieter/innen eng an die Ebene der Politik gebunden. Höchst wirkmächtig sind wohl die Akteur/innen der Ebene 2. Schrader (2014:195) könnte mit dem Begriff »hybrides Steuerungssystem der Weiterbildung« diese vielfältige Gelagertheit von Akteur/innen im Blick haben. Die Darstellung der Ebenen zeigt zudem, welche Rollen die Akteur/innen den professionssoziologischen Erkenntnissen gemäß einnehmen müssten und es wird ersichtlich, dass die Erwachsenenbildner/innen als Professionsangehörige bislang kaum oder gänzlich inaktiv sind.

Neue Beschreibungsmodelle für Erwachsenenbildner/innen und die Bedeutung von Subkulturen für Professionalisierung

Das zweite große Anliegen dieser Arbeit neben der Klärung des Begriffs Professionalisierung war es, Beschreibungsmodelle für die hohe Diversität der Erwachsenenbildung zu finden. Es sollte ein Modell gefunden werden, das sowohl bestehende Kollektivbildungen erfasst, als auch Heterogenität genauer darstellt und diese insbesondere besser verortet, als dies bislang geleistet wurde. Ausgehend vom Begriff der Berufskultur wurden zwei neue Beschreibungsmodelle vorgestellt: *Professionsspezifische Sub-*

kulturen und Soziale Welten in Arenen. Es handelt sich um zwei Aspekte eines Phänomens: Beide Konzepte erfassen die Bildung von Untereinheiten innerhalb der Erwachsenenbildung und sind als konzeptionelle Vorschläge ebenfalls dazu in der Lage, die Diversität innerhalb der Erwachsenenbildung begreifbar zu machen – zum einen über kulturelle Erscheinungsformen und zum anderen über Akteur/innen als Träger/innen kultureller Erscheinungsformen.

Obwohl bereits viele Forschungsergebnisse der Erwachsenenbildungsforschung zu berufskulturellen Elementen von Erwachsenenbildner/innen vorliegen, gibt es hier noch keinen systematisch aufeinander aufbauenden Forschungsstand. Die Ergebnisse der Forschungsarbeiten lassen sich auch nur eingeschränkt miteinander vergleichen, da unterschiedliche Subgruppen von Erwachsenenbildner/innen untersucht wurden. Dennoch wiederholen sich einige Befunde in den vorgestellten Forschungsarbeiten und ergeben einen ersten Forschungsstand. In diesen Forschungsarbeiten geht es um Identität, Berufsbezeichnungen, Selbstverständnis, Selbstbeschreibungen, Habitusformen, Organisationskulturen und Sozialisation von Erwachsenenbildner/innen. Diese Aspekte wurden mit Hofstede (2001:9f) als Ideen, Werte, geteilte Sichtweisen, Meinungen und üblicher Sprachgebrauch gefasst. Ergebnisse zu derartigen häufigen berufskulturellen Elementen bei Erwachsenenbildner/innen sind folgende:

- Erwachsenenbildner/innen zeichnen sich häufig durch einen hohen Idealismus aus. Sie sind mitunter »missionarisch«.
- Für die Ausübung der beruflichen Tätigkeit sind biografische und private Bezüge (abseits Berufstätigkeit) relevant.
- Erwachsenenbildner/innen erscheinen als kommunikativ und kommunikationskompetent. Selbstverwirklichung ist ein wesentlicher Wert.
- Die innere Gespaltenheit beziehungsweise Frustration zeigt sich im Verhältnis zu den organisatorischen und managementnahen Bereichen der eigenen Tätigkeit.
- Die Heterogenität der Erwachsenenbildner/innen und der Erwachsenenbildung wird in fast allen Forschungsarbeiten bestätigt.
- Erwachsenenbildner/innen haben Schwierigkeiten, das Spezifische ihrer erwachsenenbildnerischen Arbeit in Worte zu fassen.

Auf der Suche nach Beschreibungsmodellen der Erwachsenenbildung, die relevante Mechanismen der Kollektivbildung *und* Vielgestaltigkeit erfassen, konnte auf den bereits verwendeten Terminus Berufskultur zurückgegriffen werden. Nittel (2000:245) definiert sie als eine lose Gemeinschaft von Praktiker/innen der Erwachsenenbildung, welche gemeinsame Orientierungen und Relevanzen hat. Seine Definition umfasst damit zwei Bedeutungsebenen: 1) Akteur/innen (»soziale Welt und Praktiker/innen«) und 2) »Orientierung und Relevanzen«, die eigentliche Ebene von Kultur. Im Anschluss an Nittel wurde der Begriff jedoch nie theoretisch systematisch ausgearbeitet. Berufskultur wird teilweise *anstelle von* Beruf oder Profession beziehungsweise Berufsgruppe oder Professions- und Berufsvertreter/innen eingesetzt. Dadurch droht der Begriff, in einem wissenschaftlichen Graubereich zu verschwinden, was seine produktive Nutzung verhindert.

Für das Beschreibungsmodell der *Professionsspezifischen Subkulturen* zog ich daher kulturtheoretische Setzungen sowie Organisationskultur-forschung heran, um ein neues, weiterreichendes und theoretisches Instrumentarium zu haben. Bestimmungsstücke professionsspezifischer Subkulturen wurden mithilfe von Hofstede (2001:9) und Trice (1993:82ff) als sichtbare und unsichtbare Kulturelemente definiert (Symbole, Held/innen, Rituale, Erzählungen und Geschichten, Gerüchte, Zeremonien; Ideen, Werte und Ideologien etc.). Insbesondere Trice (ebd.) gibt darüber Auskunft, wie elementar eine berufliche Subkultur für die Stärke einer (beruflichen) Gruppe ist. Mit dem Grid-Group-Modell wurde eine inspirierende Möglichkeit vorgestellt, Gruppen nach dem Fortschritt ihres Gruppenzusammenhalts (Group) und dem Grad an Ordnung, Strukturiertheit und Hierarchie (Grid) einzuordnen. Subkulturen sind für Professionalisierung hoch relevant, denn sind sich die Gruppenmitglieder bezüglich ihrer Kulturelemente fremd, werden sie nur sehr schwer ein gemeinsames Anliegen formulieren. Es gibt in der Erwachsenenbildung *professionsspezifische Subkulturen*, die kulturell homogen sind. Die bereits existierende Homogenität und Kohäsion in Subgruppen der Erwachsenenbildung wurde von der Erwachsenenbildungsforschung bisher jedoch kaum berücksichtigt. Was bezüglich Professionalisierung von Interesse wäre, ist, ob es einen gemeinsamen Bestand an Werten und Ideen in der Gesamtheit der Erwachsenenbildner/innen gibt oder welche Sprachverwendungen bei der Mehrheit der Erwachsenenbildner/innen zu finden sind. Das entwickelte Modell der *Professionsspezifischen Subkulturen* stellt

einen Beschreibungsansatz für die vielgestaltige beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung dar, der sowohl Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung als auch Mechanismen des Fremd-Bleibens zwischen diesen Subkulturen sichtbar machen kann.

Um dies noch besser leisten zu können, sollte es mit dem Beschreibungsmodell *Soziale Welten in Arenen* verbunden werden. Dieses Modell erlaubt es – ähnlich wie das Modell der *Professionsspezifischen Subkulturen* –, Heterogenität und Kohäsion innerhalb der Erwachsenenbildung zu erfassen. Es macht aber zusätzlich die Begründung der bestehenden Diversität in der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Feldern sichtbar. Auch hier kam der Anstoß von Nittels Definition von Berufskultur (Nittel 2000:245), denn er hat die Gemeinschaft der Tätigen in der Erwachsenenbildung als »soziale Welt« (an-)gedacht. Im Detail entfaltet und auf die Erwachsenenbildner/innen umgelegt wurde dieser Gedanke jedoch bislang kaum. Das hier vorgeschlagene Beschreibungsmodell arbeitet Zugänge der Grounded Theory auf, in der die sozialen Welten »erfunden« wurden (Clarke 2012, Strauss 1998, Clarke 1991). Das Konzept der sozialen Welten diene ursprünglich dazu, Kollektivbildungen zu benennen, welche quer zu etablierten Abteilungen, formalen Strukturen und herkömmlichen Gruppen liegen. Strauss fand beispielsweise heraus, dass in einer Spitalsabteilung sowohl Patient/innen als auch Ärzt/innen Anhänger/innen einer bestimmten Behandlungsrichtung waren. Diese beiden Gruppen bildeten damit eine eigene soziale Welt (Clarke 1991:131f). Zentral für soziale Welten sind ein gemeinsames Anliegen und das »Commitment«, die Verpflichtung zu einer Idee.

Nach der Vorstellung des Konzeptes von Clarke wurden erste Überlegungen angestellt, wie soziale Welten in Arenen für die Erwachsenenbildung zu denken wäre. Für die Beschreibung heterogener erwachsenenbildnerischer Praxis könnte das Modell *Soziale Welten in Arenen* die Leistung erbringen, Mechanismen der Abstimmung innerhalb von Subgruppen der Erwachsenenbildung zu beleuchten. Denn soziale Welten sind immer in Arenen eingebettet. Bei Arenen handelt es sich um gesellschaftliche Zonen, in denen ein strittiges Anliegen verhandelt und gestaltet wird. In einer Arena können sich als soziale Welten unterschiedlichste Interessengruppen, fachliche und politische Einrichtungen befinden. Alle sozialen Welten innerhalb einer Arena müssen in irgendeiner Form aufeinander Bezug nehmen, sich abstimmen und ihre eigenen Interessen

innerhalb der Arena vertreten. Für die Erwachsenenbildung macht dieses Modell sichtbar, dass erwachsenenbildnerische soziale Welten auch Teil von gesellschaftlichen Arenen sind, die über Bildung im engeren Sinne hinausgehen. Hypothetisch wurde eine Karte gezeichnet, die die Arena Integration/Immigration beschreibt, denn diese Arena ist, neben anderen, nicht unerheblich für die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung. Hier befinden sich die zugehörigen sozialen Welten der Erwachsenenbildung in einer Arena mit politischen Einrichtungen, mit Einrichtungen der staatlichen Verwaltung, mit zivilgesellschaftlichen Interessensgruppen etc. Anhand der hypothetischen Karte wird sichtbar, dass sich die sozialen Welten dieser konkreten Arena an den gesellschaftlichen Bereichen, welche mit Integration/Immigration zu tun haben, orientieren müssen. Das Modell *Soziale Welten in Arenen* ermöglicht differenziert zu beschreiben, worin die Heterogenität der beruflichen Erwachsenenbildung begründet ist.

Disziplinentwicklung und Disziplinkritik

Forschungsarbeiten aus der Erwachsenenbildungsforschung, welche erwachsenenbildnerische Praxis beschreiben, wurden herangezogen, um den Forschungsstand zu erheben. Es ergaben sich dabei zusätzliche Erkenntnisse im Bereich Entwicklung der Disziplin Erwachsenenbildungsforschung. Nittel und Schütz (2012:232) orten im Umgang der Disziplin mit der Beschreibung der Berufstätigen ein »zu einem starren Deutungsmuster geronnenes Bild der Heterogenität« und meinen, dass »kein wissenschaftlich fundierter Umgang mit Heterogenität« existiere. Genau hier leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag. Denn die Disziplinentwicklung ist insofern voranzutreiben, als dass Forschungsarbeiten systematischer aufeinander aufbauen müssen und damit ein »geordneter Zusammenhalt« (Kade 2006:25) der Themen und Forschungszugänge erzielt wird (Schrader 2011:103ff, Dräger/Günther 1996:47). Da für die Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen keine Systematik vorliegt, wurde ein Typologie von Forschungszugängen mit vier Typen vorgeschlagen:

1. Beschreibungen von Organisationen und Strukturen, in die beruflich ausgeübte Erwachsenenbildung eingebettet ist
2. Arbeitsmarktspezifische, soziodemografische Erfassung von Erwachsenenbildner/innen

3. Beschreibung von Kompetenzen, Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen
4. ›Weiche‹ Beschreibung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung als Kultur und Kollektivbildungen

Die in dieser Arbeit entwickelten Beschreibungsmodelle zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung ist größtenteils dem vierten Typ zuzuordnen: kulturwissenschaftliche Zugänge, welche Kollektivbildungen und kulturelle Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung analysieren.

Die vorliegende Arbeit bietet eine theoretische Werkzeugkiste für all jene, die Professionalisierung und Disziplinentwicklung vorantreiben wollen. Sie enthält Konzepte, die weiterer Diskussion und Entwicklung bedürfen. So sollte etwa das Schema der Akteur/innen und Akteur/in-nenebenen der Professionalisierung weiter ausgearbeitet werden. Auch die entwickelte Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung beruflich ausgeübter Erwachsenenbildung sollte diskutiert und weiter entwickelt werden.

Ertrag und Umsetzungsperspektive

Es gibt viele diverse Akteur/innen im Professionalisierungsgeschehen. Im Gegensatz zur Disziplin, deren Akteur/innen eindeutig identifizierbar sind, sind die weiteren Akteur/innen häufig zu wenig klar erkennbar. Wenn bei den Beschreibungsmodellen für Erwachsenenbildner/innen soziale Welten in Arenen vorgeschlagen wurden, so kann auch Professionalisierung der Erwachsenenbildung selbst (sowohl national als auch international) als eine Arena verstanden werden, in der das strittige Anliegen der Professionalisierung ›verhandelt‹ wird: In den teilhabenden sozialen Welten agieren Vertreter/innen von praktischen Subbereichen der Erwachsenenbildung, Angehörige der Disziplin, politische Akteur/innen, diverse andere Institutionen in öffentlicher, zivilgesellschaftlicher, interessengruppennaher und politischer Trägerschaft etc. Ein expliziter Austausch der Akteur/innen zum eigenen Selbstverständnis bedeutete hier, dass über Gewichtungen, Wertungen und Prioritäten gesprochen würde. Eine wichtige Erkenntnis dieser Arbeit ist: Genau jene Elemente, die Zusammenhalt innerhalb von Subgruppen ermöglichen, sind auch jene, die Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Subgruppen behindern. Um strukturelle Professionalisierung voranzutreiben, muss-

te jedoch über diese Kulturgrenzen hinweg der Austausch gesucht und Ziele formuliert werden, die mehreren Subkulturen der Erwachsenenbildung ein Anliegen sind – auch wenn die kulturellen Unterschiede bestehen bleiben. Die Anerkennung diverser Subkulturen und Kollektive innerhalb der Erwachsenenbildung ist für den Einstieg in einen Diskussionsprozess unerlässlich. Denn erst wenn Subkulturen und bestehende Kollektive in diesem Sinne anerkannt und bis zu einem gewissen Grad gefestigt sind, werden deren Akteur/innen handlungsfähig. Insofern ist das Sichtbarmachen von Subkulturen der sich laufend verändernden Profession Erwachsenenbildung ein erster Schritt um die Stagnation im Professionalisierungsprozess zu überwinden. Hier setzen die vorgeschlagenen Beschreibungsmodelle Soziale Welten in Arenen und Professions-spezifische Subkulturen an.

Aus dem erhobenen Forschungsstand zu berufskulturellen Elementen von Erwachsenenbildner/innen ergibt sich für die Professionalisierung, dass der hohe Anteil an zu Idealismus (»missionarischen«) und Selbstverwirklichung neigenden Erwachsenenbildner/innen im Rahmen von struktureller Professionalisierung diskutiert werden sollte, da Verberuflichung und Professionalisierung ohne die Standardisierung (des Berufsbildes, der Berufsausübung etc.) nicht denkbar sind. Unter Umständen könnte der Idealismus aber auch eine Chance für die Etablierung als Profession bedeuten, da diese vor allem in klassischen Definitionen eine Gemeinwohlorientierung, also einen gemeinsamen ethischen Code aufweisen muss. Die Unklarheit darüber, ob Bildungsmanagement und Organisationstätigkeiten zum Profil der Profession gehören, und die Sprachlosigkeit der Erwachsenenbildner/innen bezüglich eigener Professionalität verweisen wiederum auf einen Klärungsbedarf, der sowohl von der Profession als auch von der Disziplin aufgegriffen werden müsste.

Aus den gewonnenen theoretischen Orientierungen über den Vorgang struktureller Professionalisierung wird deutlich, dass berufliche Gruppen, welche sich professionalisieren wollen, einerseits auf eine strukturelle Verankerung ihrer Berufstätigkeit und Professionsausübung achten müssen und andererseits dynamisch-offene, variable Elemente zulassen müssen. Ein strukturell verankerter Kern der Profession ist unerlässlich, um nachhaltige Anreize für individuelle Professionalisierung zu schaffen. Dieser Kern besteht einerseits aus einem *Professionsbild* ausgewiesener Qualifikationen sowie möglichen *Institutionen* (Professionsvertretung, gesetzliche Vereinbarungen, Abschlüsse, Studienrichtungen,

Zertifikat vergebende Stellen etc.). Die Arbeitnehmer/innen haben durch die Vergabe gesellschaftlicher Lizenzen höhere Chancen, ihren Erwerb nachhaltig zu sichern, da die Tätigkeiten, welche sie anbieten, bei mehreren Arbeitgeber/innen bekannt ist und die Ausübung der Tätigkeit exklusiv an sie vergeben wird.

Aus den Theorierecherchen zu Professionalisierung können folgende prinzipiell empfehlenswerten Vorgehensweisen zur Beförderung struktureller Professionalisierung formuliert werden: Es muss nach wie vor eine definierte Gruppe von Professionsvertreter/innen geben, die das Anliegen vorantreibt. (Teil-)Professionsvertretungen sollten als Teilbereiche anerkannt werden und müssen integrierend moderiert werden. Es ist auf eine erfolgreiche Repräsentation von Professionalität und Kompetenz zu achten. Der Habitus spielt nämlich eine tragende Rolle (Pfadenhauer 2009). Es sollten Strategien verfolgt werden, durch welche die formale Etablierung einer Befugnis zur Berufsausübung angestrebt wird – in welchem Ausprägungsgrad der strukturellen Verankerung dies auch immer passiert. Ein Professionsbild (Berufsbild) mit fixen und variablen Elementen muss konzipiert sowie eine bestimmte Professionsbezeichnung gepflegt, tradiert und geschützt werden, auch wenn Teilabschlüsse und mehrteilige Berufsbezeichnungen vorhanden sind. Akademische und sonstige Abschlüsse (Zertifikate) sollten vorhanden sein oder müssen geschaffen werden. Diverse Teilabschlüsse sollten ebenfalls vorhanden sein und wechselseitig anerkannt und integriert werden. Das erarbeitete Konzept einer strukturell verankerten und dynamisch-offenen Profession erfordert Integration und Differenzierung zugleich. Da Professionalisierung immer ein Prozess gesellschaftlicher Durchsetzung ist, sind alle Akteur/innen der Erwachsenenbildung, die eigene professionspolitische Anliegen haben, zu ermutigen, sich ihrer eigenen Professionalisierung und Interessenvertretung anzunehmen. Die Profession muss sich ebenso wie der Beruf der Erwachsenenbildner/in von anderen Berufen abgrenzen und eigene Zuständigkeiten markieren und durchsetzen.

Für die Disziplinentwicklung und auch für Professionalisierung sind internationale Bezüge heute wichtiger denn je. Entwicklungsprozesse müssen Mobilität und Internationalität berücksichtigen (Clarke 2012:273). Soziale Welten in Arenen und professionsspezifische Subkulturen sind auch als internationale Kooperationen und Kollektivbildungen innerhalb der Erwachsenenbildung zu verstehen. Lokale Traditionen werden als teilweise hindernd für Entwicklung gesehen (Fejes/Olesen 2010:7). Inter-

national stellt sich die Kulturfrage jedenfalls nochmals anders, da lokale Traditionen auch in nationenspezifischen Institutionen und Organisationen ›abgelagert‹ sind, was die Komplexität nötiger Abstimmungsprozesse nochmals erhöhen dürfte, aber auch fruchtbares Potential enthält, da das (überraschende) Entdecken von Gemeinsamkeiten motivieren und begeistern kann. Auch aus diesem Grund sind weitere Forschungsarbeiten und v.a. Austausch gefragt. In diesem Sinne steht am Ende das Anliegen, dass die erarbeiteten Theorieinstrumente als eine Grundlage für Innovation und Entwicklungen in diversen Akteur/innenbereichen dienen mögen.

Literaturverzeichnis

- Abbott, Andrew (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago: University of Chicago Press.
- Abteilung für Berufs- und Betriebspädagogik, Institut für Pädagogik und Psychologie an der JKU Linz: Profil, www.bbp.jku.at/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=19 vom 05.02.2018.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): »Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm«, in: Stefan Hirschauer/Klaus Amann (Hg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Appel, Margit (2000): »Ich steh< vor der Gruppe und hab< kein Diplom!«, in: *Tools 1/2000*, S. 11-12.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Arnold, Rolf/Pätzold, Henning (2010): »Weiterbildung und Beruf«, in: Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel (Hg.), *Handbuch Erwachsenen- und Weiterbildung/Weiterbildung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 653-664.
- Aschemann, Birgit/Schmid, Kurt (2015): »Editorial«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 26, Wien, www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf vom 05.02.2018 (Druckversion: Books on Demand GmbH Norderstedt).
- Beck, Ulrich/Brater, Michael/Daheim, Hansjürgen (1980): *Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1970): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Bernhardsson, Nils/Lattke, Susanne (2012): »Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich«, in: Regina Egetenmeyer (Hg.), Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Hohengehren: Schneider, S. 259-272.
- Bernstein, Basil (1980): Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen (o.J.): BABE. Berufsvereinigung der ArbeitgeberInnen privater Bildungseinrichtungen, www.babe.or.at vom 05.02.2018.
- Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus (2001): Duden Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Band 7, Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Bisovsky, Gerhard (2014): »Zum Stand der Professionalisierung in Österreich«, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/2014, S. 76-83.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2009): »Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion«, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.), Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-98.
- Bonnafeous, Laurence/Ardouin, Thierry/Gravé, Patrick (2015): »Core activities and career pathways of independent trainers-consultants in France«, in: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Volume 6, Number 2, S. 175-190, www.rela.ep.liu.se/article.asp?DOI=10.3384/rela.2000-7426.rela9062 vom 05.02.2018.
- Böttcher, Wolfgang (Hg.) (1996): Die Bildungsarbeiter. Situation, Selbstbild, Fremdbild, Weinheim und München: Juventa.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und »Klassen«, Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bron, Agnieszka/Jarvis, Peter (2008): »Identities of Adult Educators: Changes in Professionality«, in: Ekkehard Nuißl/Susanne Lattke (Hg.), *Qualifying Adult Learning Professionals in Europe*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 33-44.
- Brünner, Anita/Gruber, Elke (2014): Endbericht. Ergebnisse der quantitativen Erhebung 2013 mit Student/inn/en der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Evaluation des »Kooperativen Systems der österreichischen Erwachsenenbildung«, https://wba.or.at/_pdfs/Bericht4_QuantitativeErhebung_2014-END.pdf?m=1472108050 vom 25.03.2018.
- Bundeskanzleramt Österreich (1973): Bundesgesetzblatt 171/1973. Förderung der Erwachsenenbildung und es Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln, www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1973_171_0/1973_171_0.pdf vom 05.02.2018.
- Bundesministerium für Bildung (2015): Erwachsenenbildung, https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_eb.html vom 05.02.2018
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.a): Förderungsgesetz, http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/gesetze/foerderungsgesetz.php vom 05.02.2018.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.b): Interessensvertretungen national, http://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/vernetzung/Interessensvertretungen/interessensvertretungen_national.php vom 05.02.2018.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.c): Zweiter Bildungsweg – Bildungsabschlüsse nachholen, http://erwachsenenbildung.at/bildunginfo/zweiter_bildungsweg/ueberblick.php vom 05.02.2018.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.d): Kooperatives System der Erwachsenenbildung, http://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/kooperatives_system.php vom 05.02.2018.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung und Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (o.J.e): Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen, <https://erwachsenenbildung.at>

- at/themen/berufsfeld/aus_weiterbildung/aus_weiterbildung.php vom 4.3.2018.
- Cedefop (2014): Terminology of European Education and Training Policy. Second Edition. A Selection of 130 Key Terms, www.cedefop.europa.eu/files/4117_en.pdf vom 05.02.2018.
- Christmann, Gabriela B. (2009): »Telefonische Experteninterviews – ein schwieriges Unterfangen«, in: Alexander Bogner/Beate Littig/Wolfgang Menz (Hg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197-222.
- Clarke, Adele E. (1991): »Social Worlds/Arena Theory as Organizational Theory«, in: Maines David R. (Hg.), Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss, New York: Aldine de Gruyter, S. 110-158.
- Clarke, Adele E. (2005): Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn, Thousand Oaks u.a.: Pine Forge Press/Sage Publications.
- Clarke, Adele E. (2011): »»Für mich ist die Darstellung der Komplexität der entscheidende Punkt.« Zur Begründung der Situationsanalyse«, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), Grounded Theory Reader, Wiesbaden: Springer VS, S. 109-134.
- Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn, Wiesbaden: Springer VS (Übersetzung der englischen Ausgabe siehe Clarke 2005).
- Commission of the European Communities (2000): Memorandum on Lifelong Learning. Brüssel, http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf vom 15.02.2018.
- Derichs-Kunstmann, Karin/Faulstich, Peter/Tippelt, Rudolf (Hg.) (1996): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenen- und Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2014): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dewe, Bernd (2005): »Der Professionalitätsanspruch der Weiterbildung im Spannungsfeld zwischen Managerialismus, evidenzbasierter Praxis und Teilnehmerverpflichtung«, in: Ekkehard Nuißl/Christiane

- Schiersmann/Horst Siebert (Hg.), Report 4/2005, Professionalität, Beruf, Studiengänge, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992): »Das »Professionswissen« von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch«, in: Bernd Dewe/Wilfried Ferchhoff/Frank-Olaf Radtke (Hg.), Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern, Opladen: Leske + Budrich, S. 70-91.
- Dräger, Horst/Günther, Ute (1996): »Stagflation der Professionstheorie durch Detailperfektionierung«, in: Karin Derichs-Kunstmann/Peter Faulstich/Rudolf Tippelt (Hg.), Qualifizierung des Personals in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1995 der Kommission Erwachsenen- und Weiterbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 44-49.
- Egetenmeyer, Regina (2011): »Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis«, in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 14, Wien, www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf vom 05.02.2018 (Druckversion: Books on Demand GmbH: Norderstedt).
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (2012a): »Aktuelle Professionalisierungsansätze in der Erwachsenenbildung – bildungspolitische Einordnung und professionalitätsbezogene Systematik«, in: Irena Sgier/Susanne Lattke (Hg.), Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17-34.
- Egetenmeyer, Regina/Schüßler, Ingeborg (Hg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Elias, Arne/Dobischat, Rolf/Cywinski, Robert/Alfänger Julia (2015): »Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Deutschland. Von der Notwendigkeit, Berufsentwicklungsprozesse an der Beschäftigungsrealität zu messen«, In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 26, Wien, www.erwachsenenbildung.at/magazin/15-26/meb15-26.pdf vom 23.2.2018. (Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt).

- Euler, Dieter (2013): »Ist das Berufsprinzip noch zeitgemäß?«, in: Jörg-Peter Pahl/Volkmar Herkner (Hg.), *Handbuch Berufsforschung*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 264-272.
- Europäische Kommission (2014): *Reglementierte Berufe. Europäische Kommission veröffentlicht europäische Karte der reglementierten Berufe*, http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-537_de.htm vom 05.02.2018.
- Europäische Kommission (o.J.): *ESCO – European Skills, Competences and Qualifications and Occupations*, <https://ec.europa.eu/esco/home> vom 05.02.2018.
- Faulstich, Peter (1996a): »Höchstens ansatzweise Professionalisierung. Zur Lage des Personals in der Weiterbildung«, in: Wolfgang Böttcher (Hg.), *Die Bildungsarbeiter: Situation, Selbstbild, Fremdbild*. Weinheim und München: Juventa, S. 50-80.
- Faulstich, Peter (1996b): »Job, Jogging und Joghurt – Zukunftsbilder Hauptberuflicher an Volkshochschulen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2/1994, S. 128-132.
- Faulstich, Peter (2006): »Erwachsenenbildungsforschung aus kritisch-pragmatistischer Perspektive«, in: Gisela Wiesner/Christine Zeuner/Hermann J. Forneck (Hg.), *Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 8-12.
- Faulstich, Peter (2010): »Institutionen«, in: Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehart Nuissl (Hg.): *Online-Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung*, Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt/UTB, Online-Ausgabe laut www.utb.de/wb-eb/in Überarbeitung, 05.02.2018.
- Fegter, Susann et al. (2015): »Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Theorien, Methodologien, Gegenstandskonstruktionen«, In: Susann Fegter et al. (Hg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 9-58.
- Fejes, Andreas/Olesen, Henning Salling (2010): »Editorial. Envisioning Future Research on the Education and Learning of Adults«, in: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Volume 1, Number 1-2, S. 7-16, www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201011/relae1/10.3384_rela.2000-7426.relae1.pdf vom 05.02.2018.

- Filla, Wilhelm (2011): »Stichworte«, in: Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenen- und Weiterbildung, Nr. 240, S. 1, http://magazin.vhs.or.at/wp-content/uploads/2015/04/OVH_Magazin-240_Juni-2011.pdf vom 26.2.2018.
- Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Filla, Wilhelm (2014a): »Wandel der Erwachsenenbildungsinstitutionen in Österreich – Von der ›freien‹ zur ›integrierten‹ Erwachsenenbildung«, in: Georg Ondrak (Hg.), Wandel der Erwachsenenbildung, Veränderung der Institutionen. Dokumentation der Veranstaltungen des Jour fixe Bildungstheorie/Bildungspraxis im Wintersemester 2013/14, Wien: Institut für Wissenschaft und Kunst, S. 3-8, www.adulthoodeducation.at/de/news2/detail/383 vom 05.02.2018.
- Forneck, Hermann J./Wrana, Daniel (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenen- und Weiterbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Forster, Edgar (2005): »Eingriffe«, in: Agnieszka Dzierzbicka/Richard Kubac/Elisabeth Sattler (Hg.), Bildung riskiert. Erziehungswissenschaftliche Markierungen, Wien: Löcker, S. 273-280.
- Fröhlich, Gerhard (1994): »Kapital, Habitus, Feld, Symbol. Grundbegriffe der Kulturtheorie bei Pierre Bourdieu«, in: Ingo Mörtz/Gerhard Fröhlich (Hg.), Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 31-54.
- Fuchs, Sandra et al. (2009): »Projekt KomWeit. Fragestellungen – Kooperationspartner – Design und Methoden«, in: Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt (Hg.), Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven, Weinheim und Basel: Beltz, S. 18-37.
- Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung, Konstanz: UVK.
- Fürstenberg, Friedrich (2013): »Berufsgesellschaft – Forschungsfelder und Befunde«, in: Jörg-Peter Pahl/Volkmar Herkner (Hg.), Handbuch Berufsforschung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 38-46.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2005): Strategien qualitativer Forschung, Bern: Verlag Hans Huber.

- Geertz, Clifford (2000): *The interpretation of cultures*, New York: Basic Books.
- Gieseke, Wiltrud (1989): *Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation*, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Gieseke, Wiltrud (1996): »Der Habitus von Erwachsenenbildnern. Pädagogische Professionalisierung oder plurale Beliebigkeit?«, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 678-713.
- Gieseke, Wiltrud (2001): »Einführungsvortrag: Professionalität und Lernkulturen«, in: Ulrike Heuer/Tatjana Botzat/Klaus Meisel (Hg.), *Neue Lehr- und Lernkulturen in der Weiterbildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 77-88.
- Gieseke, Wiltrud et al. (1988): *Professionalität und Professionalisierung*. Klinkhardt: Bad Heilbronn.
- Gieseke, Wiltrud/Nittel, Dieter (2014): »(Zwischen-)Bilanz und Perspektiven der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung. Ein zweistimmiger Kommentar«, in: Hessischer Volkshochschulverband e.V. (Hg.), *Hessische Blätter für Volksbildung. Situation des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*, 1/2014, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-16.
- Gieseke, Wiltrud/Tietgens, Hans/Venth, Angela (1979): *Zur Berufseinführung und Fortbildung für eine pädagogische Tätigkeit in der Erwachsenen- und Weiterbildung*, Bonn: Deutscher Volkshochschulverband e.V.
- Gnahn, Dieter/Reichart, Elisabeth (2014): »Weiterbildung: Begriffe, Datenlage, Berichtssysteme«, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 11-18.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2008): *Goethes Werke*, hg. von Erich Trunz. Hamburger Ausgabe, Band XII *Schriften zur Kunst. Schriften zur Literatur. Maximen und Reflexionen*, München: C.H. Beck.
- Gronemeyer, Marianne (2012): »Lebenslanges Lernen? – Nein, danke!«, in: Ingolf Erler et al. (Hg.), *Kritisch denken: für eine andere Erwachsenenbildung*, Schulheft 148/2012, Innsbruck: Studienverlag, S. 120-126.

- Gruber, Elke (2001): *Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch?* Innsbruck u.a.: Studien Verlag.
- Gruber, Elke (2006): »Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich«, in: Klaus Meisel/Christiane Schiersmann (Hg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 183-192, http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/ProfessionalisierungSchiersmann_neu.pdf vom 05.02.2018.
- Gruber, Elke (2009): »Auf der Spur Zur Entwicklung von Theorie, Forschung und Wissenschaft in der österreichischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 7/8, Wien, www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/mebo9-7u8.pdf vom 05.02.2018 (Druckversion: Books on Demand GmbH: Norderstedt).
- Gruber, Elke (2013): »Was ist Erwachsenenbildung? Definition und Gegenstandsbestimmung«, in: *Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich: Grundsatzpapier der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe*, März 2013, S. 13-16, <http://oe-cert.at/media/Grundsatzpapier-AkkGruppe.pdf> vom 05.02.2018.
- Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2009): *Perspektiven der Erwachsenen- und Weiterbildung im Rahmen des lebenslangen Lernens in der Steiermark*, http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/PERLS_Ergebnisse_Endfassung_Nov2009.pdf vom 05.02.2018.
- Gruber, Elke/Brünner, Anita/Huss, Susanne (2014): *MAP EB TIROL – Landkarte der Erwachsenenbildung in Tirol. Endbericht 2014*, Klagenfurt, https://www.tirol.gv.at/fileadmin/themen/arbeitswirtschaft/arbeitsmarktforderung/downloads/Dateien_ab_2015/Studie-MAP-EB_Tirol.pdf vom 05.02.2018.
- Gruber, Elke/Wiesner, Gisela (Hg.) (2012): *Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildungler/-innen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2008): »Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008, Wien, www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/mebo8-4.pdf vom 05.02.2018.
- Hall, Alex/Hockey, Jenny/Robinson, Victoria (2007): »Occupational Cultures and the Embodiment of Masculinity: Hairdressing, Estate Agen-

- cy and Firefighting«, in: *Gender, Work and Organization*, Vol. 14, No. 6, 2007, S. 534-551.
- Haraway, Donna (1995): »Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: dies. (Hg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*, Frankfurt a.M.: Campus, S. 73-97.
- Harney, Klaus/Jütting, Dieter/Koring, Bernhard (1987): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien-Materialien-Forschungsstrategien*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hartig, Christine (2008): *Berufskulturen und Selbstreflexion. Selbstbeschreibungslogiken von ErwachsenenbildnerInnen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartig, Christine (2009): »Berufliche Selbstbeschreibung als Berufskulturelle Selbstaufklärung«, in: Wolfgang Seitter (Hg.), *Professionalitätstentwicklung in der Weiterbildung*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205-234.
- Hartmann, Heinz (1972): »Arbeit, Beruf, Profession«, in: Thomas Luckmann/Walter Michael Sprondel (Hg.), *Berufssoziologie*, Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 36-52.
- Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (2011): »Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion«, in: dies. (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik 57*, Weinheim u.a.: Beltz, S. 268-288.
- Hippel, Aiga von/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2009): *Fortbildung der Weiterbildungner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Hitzler, Ronald (1988): *Sinnwelten. Ein Beitrag zum Verstehen von Kultur*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hitzler, Ronald/Honer, Anne (1997): *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*, Opladen: Leske + Budrich.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Hohenstein, Kerstin (2009): *Berufskonzepte zwischen Psychotherapie und Erwachsenen- und Weiterbildung*, Augsburg: ZIEL.
- Hong, Gui-Young (2001): »Front-Line Care Providers' Professional Worlds: The Need for Qualitative Approaches to Cultural Interfaces«, in: *Forum Qualitative Social Research*, Volume 2, No. 3, Art. 8, www.qual

- itative-research.net/index.php/fqs/article/view/903/1971 vom 05.02.2018.
- Initiative Erwachsenenbildung (o.J.): Anerkennungskriterien. Programmperiode 2015 – 2017, <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Anerkennungskriterien.pdf> vom 05.02.2018.
- Jütte, Wolfgang (2002): Soziales Netzwerk Weiterbildung. Analyse lokaler Institutionenlandschaften, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Jütte, Wolfgang/Lattke, Susanne (Hg.) (2014): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Jütte, Wolfgang/Nicoll, Katherine/Olesen, Henning Salling (2011): »Editorial: Professionalisation – the struggle within«, in: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Volume 2, Number 1, S. 7-20, www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/relae2/10.3384rela.2000-7426.relae2.pdf vom 05.02.2018.
- Kade, Jochen (2006): »Kommunikation und Bewusstsein – ein Blick auf das Fach aus systemtheoretischer Perspektive«, in: Gisela Wiesner/Christine Zeuner/Hermann J. Forneck (Hg.), Empirische Forschung und Theoriebildung in der Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 19-26.
- Kade, Jochen/Nittel, Dieter/Seitter, Wolfgang (2007): Einführung in die Erwachsenen- und Weiterbildung/Weiterbildung, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Kainan, Anat (1994): The Staffroom, Observing the Professional Culture of Teachers, Aldershot: Avebury.
- Karmasin, Helene/Karmasin, Matthias (2011): Cultural Theory. Anwendungsfelder in Kommunikation, Marketing und Management, Wien: Facultas.
- Käpplinger, Bernd (2017): »Die (Un-)Verantwortlichkeiten von Verbänden und Trägern für die »Allmenden der Weiterbildung««, in: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 32, Wien, S. 06-1-06-11, www.erwachsenenbildung.at/magazin/17-32/meb17-32.pdf vom 4.3.2018.
- Kollmannsberger, Markus/Fuchs, Sandra (2009): »Qualifikation und Kompetenzanforderungen«, in: Aiga von Hippel/Rudolf Tippelt (Hg.), Fortbildung der Weiterbildner/innen. Eine Analyse der Interessen und Bedarfe aus verschiedenen Perspektiven, Weinheim und Basel: Beltz, S. 38-62.

- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang (2009): »Zwischen normativer Vorgabe und individueller Profilierung: Professionalitätsentwicklung im Spannungsfeld von politischen, verbandlichen und individuellen Interessen«, in: Wolfgang Seitter (Hg.), Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 187-204.
- Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe Lea (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kraus, Katrin (2007): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kraus, Katrin (2012): »Professionalisierung und Beschäftigung in der Weiterbildung«, in: Irena Sgier/Susanne Lattke (Hg.), Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten, Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 35-46.
- Kurtz, Thomas (Hg.) (2001): Aspekte des Berufs in der Moderne, Opladen: Leske + Budrich.
- Kurtz, Thomas (2003): »Gesellschaft, Funktionssystem, Person: Überlegungen zum Bedeutungswandel professioneller Leistung«, in: Harald Mieg/Michaela Pfadenhauer (Hg.), Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie, Konstanz: UVK, S. 89-107.
- Kurtz, Thomas (2005): Die Berufsform der Gesellschaft, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Lassnigg, Lorenz (2011): »Contradictions in Adult Education Structures and Policies in Austria: Their Interrelation with the Professional Development of Educators«, in: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Volume 2, Number 1, S. 37-55.
- Lattke, Susanne (2008): »Challenges and Options for Further Action«, in: Ekkehard Nuißl/Susanne Lattke (Hg.), Qualifying Adult Learning Professionals in Europe, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 159-166.
- Legewie, Heiner (1994): »Globalauswertung von Dokumenten«, in: Andreas Boehm/Andreas Mengel/Thomas Muhr (Hg.), Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge, Konstanz: Universitätsverlag, S. 177-182, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-14547> vom 05.02.2018.

- Legewie, Heiner (o.J.): Diagnostik Sozialer Welten und Systeme. Vorlesungen zur Qualitativen Diagnostik und Forschung, 10. Vorlesung, www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/downloads.htm vom 05.02.2018.
- Leggewie, Claus et al. (Hg.) (2012): Schlüsselwerke der Kulturwissenschaften, Bielefeld: transcript Verlag.
- Lenz, Werner (Hg.) (2005): Weiterbildung als Beruf. »Wir schaffen unseren Arbeitsplatz selbst!«, Wien: LIT-Verlag.
- Lieberman, Ann (Hg.) (1988): Building a Professional Culture in Schools, New York: Teachers College.
- Luckmann, Thomas (2004): »Soziales im Kulturellen und Kulturelles im Sozialen?«, in: Jo Reichertz/Anne Honer/Werner Schneider (Hg.), Hermeneutik der Kulturen – Kulturen der Hermeneutik? Zum 65. Geburtstag von Hans-Georg Soeffner, Konstanz: UVK, S. 27-40.
- Luckmann, Thomas/Sprondel, Walter Michael (Hg.) (1972): Berufssoziologie, Kiepenheuer und Witsch: Köln.
- Lüders, Christian (2000): »Beobachten im Feld und Ethnographie«, in: Uwe Flick/Ernst Kardoff/Ines Steinke (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek: Rohwohlt, S. 384-401.
- Maanen, John van/Barley, Stephen R. (1982): Occupational Communities. Culture and Control in Organizations. Massachusetts Institute of Technology, Sloan School of Management, Interim Technical Report, TR-10.
- Marchart, Oliver (2008): Cultural Studies, Konstanz: UVK.
- Markowitsch, Jörg/Hefler, Günther (2005): »Betriebliche Weiterbildung in Österreich und Europa«, in: dies. (Hg.), Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends, Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH, S. 49-70.
- Markowitsch, Jörg/Strobl, Peter (Hg.) (2005): Betriebliche Weiterbildung in Österreich. Konzepte, Anbieter, Trends, Wien: 3s Unternehmensberatung GmbH.
- Martin, Andreas/Langemeyer, Ines (2014): »Demografie, sozioökonomischer Status und Stand der Professionalisierung – das Personal in der Weiterbildung im Vergleich«, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014, Bielefeld: Bertelsmann, S. 43-68.
- Martin, Andreas et al. (2016): »Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellun-

- gen zu Arbeit und Beruf«, Reihe: DIE Survey – Daten und Berichte zur Weiterbildung, Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayer-Ahuja, Nicole (2011): Jenseits der »neuen Unübersichtlichkeit«. Annäherung an Konturen der gegenwärtigen Arbeitswelt, SOFI Arbeitspapier I SOFI Working Paper 2011-6, Göttingen: SOFI, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/28304> vom 05.02.2018.
- Meisel, Klaus (Hg.) (1997): Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung. DIE-Materialien für Erwachsenenbildung 12, Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Mejstrik, Alexander/Wadauer, Sigrid/Buchner, Thomas (Hg.) (2013): Die Erzeugung des Berufs/Production of ›Beruf‹. Editorial, Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften 1/2013, <https://www.univie.ac.at/oezg/OeZG131.html> vom 05.02.2018.
- Meuser, Michael (2005): »Professionell handeln ohne Profession? Eine Begriffsrekonstruktion«, in: Michaela Pfadenhauer (Hg.), Professionelles Handeln, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 253-264.
- Mieg, Harald (2003): »Problematik und Probleme der Professionssoziologie«, in: ders./Michaela Pfadenhauer (Hg.), Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie, Konstanz: UVK, S. 11-46.
- Mieg, Harald/Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2003): Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie, Konstanz: UVK.
- Müller, Hans-Peter (1994): »Kultur und soziale Ungleichheit. Von der klassischen zur neueren Kulturosoziologie«, in: Ingo Mörtz/Gerhard Fröhlich (Hg.), Das symbolische Kapital der Lebensstile. Zur Kulturosoziologie der Moderne nach Pierre Bourdieu, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 55-74.
- Multrus, Frank (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen, Dissertation Universität Konstanz, <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/11584/Diss-neu.pdf?sequence=1> vom 05.02.2018.
- Murphy, Helen (2014): »The Professionalisation of Adult Education in Ireland. An Exploration of the Current Discourse, Debate and Policy Developments«, in: Wolfgang Jütte/Susanne Lattke (Hg.), Profession-

- alisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 25-44.
- Niedermair, Gerhard (2008): »PersonalentwicklerInnen in Österreich: Berufskulturen oder Profession?«, in: bwp@ Spezial 3 – Österreich Spezial: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Oder: Wer »macht« die berufliche Bildung in AT?, www.bwpat.de/ATspezial/niedermair_atspezial.shtml vom 05.02.2018.
- Nittel, Dieter (1997): »Geht die Gleichung ›Ökonomische Modernisierung = Professionalisierung der Erwachsenenbildung‹ auf? Ein professions-theoretischer Zwischenruf«, in: Klaus Meisel (Hg.), Veränderungen in der Profession Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 72-83.
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, Dieter (Hg.) (2003): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2012): »Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung«, in: Regina Egentermeyer/Ingeborg Schüller (Hg.), Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 228-244.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2013): »Zwischen Verberuflichung und Professionalität: Professionalisierungsdynamiken und Anerkennungskämpfe in der sozialen Welt der Erzieherinnen und Weiterbildner«, in: Bernd Käßlinger/Steffi Robak/Sabine Schmidt-Lauff (Hg.), Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung. Wiesbaden: Springer VS, S. 111-130.
- Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung, Weinheim und Basel: Juventa Beltz.
- Nittel, Dieter/Völzke, Rainer (Hg.) (2002): Jongleure der Wissensgesellschaft – Das Berufsfeld Erwachsenen- und Weiterbildung, Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Nuissl, Ekkehard (1997): »Professionalität, Dilletantismus und Qualifikation«, in: Klaus Meisel (Hg.), Veränderungen in der Profession Er-

- wachsenenbildung. Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, S. 13-20.
- Nuissl, Ekkehard (2005): »Professionalisierung in Europa«, in: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 4, S. 47-56.
- Nuissl, Ekkehard (2009): »Weiterbildung/Erwachsenen- und Weiterbildung«, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt (Hg.), Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 405-419.
- Nuissl, Ekkehard (2010): »Erwachsenenbildung/Weiterbildung«, in: Rolf Arnold/Sigrid Nolda/Ekkehard Nuissl (Hg.), Wörterbuch Erwachsenenbildung. Verlag Julius Klinkhardt, Online-Ausgabe laut www.utb.de/wb-eb/in Überarbeitung, 05.02.2018.
- Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne (Hg.) (2008): Qualifying Adult Learning Professionals in Europe, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hg.) (2008): Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 4/2008, 28. Jahrgang, Professionalität – Beruf – Studiengänge, Frankfurt a.M.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Ö-Cert. Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung in Österreich (2013): Grundsatzpapier der Ö-Cert-Akkreditierungsgruppe, März 2013, <http://oe-cert.at/media/Grundsatzpapier-AkkGruppe.pdf> vom 05.02.2018.
- ÖDaF, Österreichische Fachverband für Deutsch als Fremdsprache/ Zweitsprache (o.J.): Fortbildungen, www.oedaf.at/site/unterrichtfortbildung/fortbildungen vom 5.3.2018
- O'Neill, Megan (2007): Police Occupational Culture, New Debates and Directions, Amsterdam u.a.: Elsevier JAI.
- Pahl, Jörg-Peter (2013): »Berufsforschung und Berufswissenschaft – eine Einführung zu Aufformungen, Aufgaben und Perspektiven«, in: ders./Volkmar Herkner (Hg.), Handbuch Berufsforschung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 17-37.
- Pätzold, Günter (2013): »Berufe als Vergesellschaftung menschlicher Tätigkeit und als Handlungschancen«, in: Jörg-Peter Pahl/Volkmar Herkner (Hg.), Handbuch Berufsforschung, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 253-264.
- Payne, Michael/Barbera, Jessica Rae (2010): Dictionary of Cultural and Critical Theory, Southern Gate, Chichester: Wiley-Blackwell.

- Peters, Roswitha (2004): *Erwachsenen- und Weiterbildungsprofessionalität*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): »Macht-Funktion-Leistung: Zur Korrespondenz von Eliten- und Professionstheorien«, in: Harald Mieg/ Michaela Pfadenhauer (Hg.), *Professionelle Leistung – Professional Performance. Positionen der Professionssoziologie*, Konstanz: UVK, S. 71-87.
- Pfadenhauer, Michaela (2005): »Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisted«, in: dies. (Hg.), *Professionelles Handeln*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9-22.
- Pfadenhauer, Michaela (2009): »Professioneller Stil und Kompetenz«, in: dies./Thomas Scheffer (Hg.), *Profession, Habitus und Wandel*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 7-19.
- Pfadenhauer, Michaela (Hg.) (2005): *Professionelles Handeln*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pfadenhauer, Michaela/Sander, Tobias (2010): »Professionssoziologie«, in: Kneer Georg/Markus Schroer (Hg.), *Handbuch Spezielle Soziologien*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 361-378.
- Pfadenhauer, Michaela/Scheffer, Thomas (Hg.) (2009): *Profession, Habitus und Wandel*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Pöllauer, Wolfgang (2014): »Professionalisierung versus Professionalität in der Bildungsberatung. Einige Anmerkungen mit Bezug zur Professionalisierungsdiskussion in der Soziologie«, in: Bundesministerium für Bildung und Frauen. Abteilung Erwachsenenbildung II/5 (Hg.), *Materialien zur Erwachsenenbildung*, Nr. 1/2014, *Professionalität in der Bildungsberatung*, http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2014_1_bildungsberatung.pdf vom 05.02.2018.
- Poschalko, Andrea (2011): »Qualität in der Erwachsenenbildung – ein Thema mit vielen Facetten«, in: *Magazin Erwachsenen- und Weiterbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs Ausgabe 12, Wien, S. 03-2-03-13, www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-12/meb11-12.pdf vom 05.02.2018.
- Prokopp, Monika/Luomi-Messerer, Karin (2011): *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2010, Case Study: Recognition for Professionalisation in the Adult Learning Sector*, Academy of Continuing Education (wba), Austria, <https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2011/77481.pdf> vom 05.02.2018.

- Rauner, Felix (1997): »Reformbedarf in der Beruflichen Bildung«, in: Rolf Arnold/Rolf Dobischat/Bernd Ott (Hg.), *Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung*, Festschrift für Antonius Lipsmeier zum 60. Geburtstag, Stuttgart: Steiner, S. 124-139.
- Rauner, Felix (2013): »Formen und Richtungen der Berufsforschung«. in: in: Jörg-Peter Pahl/Volkmar Herkner (Hg.), *Handbuch Berufsforschung*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 159-167.
- Reischmann, Jost (2001): »Ist Professionswissen lehrbar?«, in: Bernhard Dewe et al. (Hg.), *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Beiheft zum Report, Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, S. 81-88, www.reischmannfam.de/lit/2002-ProfessionswissenLehrbar.pdf vom 05.02.2018.
- Reisinger, Karin/Steiner, Petra (2014): »Zwischen gemeinsamen Standards und flexiblen Bildungswegen. Die Weiterbildungsakademie Österreich als Modell eines offenen Berufsabschlusses«, in: *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 21, Wien, S. 08-2-08-9, www.erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/meb14-21.pdf vom 05.02.2018 (Druckversion bei Books on Demand GmbH: Norderstedt).
- Republik Österreich (2011): *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*, LLL:2020, https://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/oesterreichische_strategie/aktuell.php vom 05.02.2018.
- Research voor Beleid (2010): *Key competences for adult learning professionals. Contributing to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*, Zoetermeer: European Commission, DG EAC, http://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_o.pdf vom 26.02.2018.
- Research voor Beleid/PLATO (2008): *ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trend and issues. Final report*, Zoetermeer, www.ne-mo.org/fileadmin/Dateien/public/MumAE/adultprofreport_en.pdf vom 26.02.2018.
- Ritz, Kerstin (2009): »Personalentwicklung zwischen Unternehmens- und Lernkultur: Betriebliche Bildung als Kulturarbeit?«, in: Wolfgang Seitter (Hg.), *Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-70.

- Rothe, Daniela (2011): *Lebenslanges Lernen als Programm. Eine diskursive Formation in der Erwachsenenbildung*, Frankfurt/New York: Campus.
- Röttger, Ulrike (2010): *Public Relations – Organisation und Profession. Öffentlichkeitsarbeit als Organisationsfunktion. Eine Berufsfeldstudie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rubenson, Kjell/Elfert, Maren (2015): »Adult Education Research: Exploring an Increasingly Fragmented Map«, in: *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Volume 6, Number 2, S. 125-138, www.pedocs.de/volltexte/2015/11451/pdf/RELA_2015_2_Rubenson_Elfert_Adult_education_research.pdf vom 05.02.2018.
- Schein, Edgar H. (1995): *Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte*, Frankfurt/New York: Campus.
- Schlögl, Peter (2008): »Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenen- und Weiterbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle?«, in: *Magazin Erwachsenen- und Weiterbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 4/2008, Wien, <https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/mebo8-4.pdf> vom 05.02.2018.
- Schrader, Josef (2006): »Welche Forschung braucht die Disziplin? Zur Notwendigkeit empirischer Erwachsenenbildungsforschung«, in: Klaus Meisel/Christiane Schiersmann (Hg.), *Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 25-39.
- Schrader, Josef (2011): *Struktur und Wandel der Weiterbildung*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schrader, Josef (2014): »Steuerung in der Weiterbildung unter dem Anspruch der Evidenzbasierung – Modelle und Trends seit der Bildungsreform«, in: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.), Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014*, Bielefeld: Bertelsmann, S. 181-202.
- Schütze, Fritz (2016a): »Das Konzept der Sozialen Welt Teil 1: Definition und historische Wurzeln«, in: Michael Dick, Winfried Marotzki, Harald Mieg, (Hg.), *Handbuch Professionsentwicklung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 74-87.
- Schütze, Fritz (2016b): »Das Konzept der Sozialen Welt Teil 2: Theoretische Ausformung und Weiterentwicklung«, in: Michael Dick, Win-

- fried Marotzki, Harald, Mieg, (Hg.), Handbuch Professionsentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S 88-105.
- Seitter, Wolfgang (2009a): »Professionalitätsentwicklung als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufschichtung. Ein Aufriss«, in: ders. (Hg.), Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-16.
- Seitter, Wolfgang (Hg.) (2009): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Smith, Vicki (2013): *Sociology of Work. An Encyclopedia*, Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Soeffner, Hans-Georg (1991): »Trajectory as intended Fragment: The Critique of empirical Reason according to Anselm Strauss«, in: David R. Maines (Hg.), *Social Organization and Social Process. Essays in Honor of Anselm Strauss*, New York: Aldine de Gruyter, S. 359-371.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): »Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt ›Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganzttagsschulen‹ (ProKoop)«, in: Werner Helsper/Rudolf Tippelt (Hg.), *Pädagogische Professionalität*, Weinheim u.a.: Beltz, S. 168-183.
- Steiner, Mario et al. (2010): Evaluierung ESF »Beschäftigung« im Bereich Erwachsenen- und Weiterbildung, <http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF-Zwischenbericht-ueberarbeitet-final.pdf> vom 05.02.2018.
- Steiner, Petra (2010): Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Erfahrungen und Zugänge zu Beratung und Kompetenzerkennung für ErwachsenenbildnerInnen. In: *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 9, 2010. Wien. Online im Internet: www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt. 11.7.2016.
- Steiner, Petra (2013): »The Role of Professional Culture in Adult Education: Profession as an Open and Dynamic Concept«, in: *Andragogical*

- Studies. Journal for the Study of Adult Education and Learning, 1/2013, S. 9-22, www.as.edu.rs/search?n=2013-1&l=en pdf vom 23.07.2018.
- Steiner, Petra Heidegred (2014): »Professional Cultures and a New Conceptualisation of Profession. Theoretical Contributions to Professionalisation of Adult Education«, in: Wolfgang Jütte/Susanne Lattke (Hg.), Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 73-88.
- Stichweh, Rudolf (1987): »Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften«, in: Klaus Harney/Dieter Jütting/Bernhard Koring (Hg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien-Materialien-Forschungsstrategien, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 210-275.
- Stoppacher, Peter/Edler, Marina/Reinbacher, Karin (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung, https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf vom 05.02.2018.
- Strauch, Anne/Pätzold, Henning (2012): »Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union«, in: Irena Sgier/Susanne Lattke (Hg.), Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 67-86.
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung, München: Fink.
- SVEB Schweizerischer Verband für Weiterbildung (o.J.): Ausbilden als Beruf, <https://alice.ch/de/ausbilden-als-beruf/ada-baukastensystem/AdA-Konzept> vom 26.2.2018.
- Terhart, Ewald (1997): »Berufskulturen und professionelles Handeln bei Lehrern«, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 448-471.
- Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hg.) (2010): Handbuch Erwachsenen- und Weiterbildung/Weiterbildung, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Trice, Harrison M. (1993): *Occupational Subcultures in the Workplace*, Ithaca, New York: ILR.
- Truschkat, Inga (2009): Die disziplinarische Normation. Zur Bedeutung des Habitus in der kompetenzorientierten Wende. In: Pfadenhauer, Michaela, Scheffer, Thomas (Hg.), *Profession, Habitus und Wandel*. Frankfurt a.M.: Peter Lang. 21-40.
- Venth, Angela (2006): *Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich*, Bielefeld: Bertelsmann.
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (o.J.): 27. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2012), <http://adulteducation.at/de/open-8/struktur/keboe/auswertungen/110/5> vom 05.02.2018.
- Voß, G. Günter (1994): »Berufssoziologie«, in: Harald Kerber/Arnold Schmieder (Hg.), *Spezielle Soziologien. Problemfelder, Forschungsbereiche, Anwendungsorientierungen*, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 128-148.
- Voß, G. Günter (2001): »Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers«, in: Thomas Kurtz (Hg.), *Aspekte des Berufs in der Moderne*, Opladen: Leske + Budrich, S. 287-314.
- Weiterbildungsakademie Österreich (2015): *Qualifikationsprofile*, <https://wba.or.at/de/leistungen/anforderungen.php> vom 05.03.2018.
- Weiterbildungsakademie Österreich (2017): »Im Zertifizierungsdschungel. Was unterscheidet eine wba-Zertifizierung von anderen Zertifizierungsangeboten im Erwachsenenbildungsbereich?«, <https://wba.or.at/de/aktuelles/blog/24-im-zertifizierungsdschungel-was-unterscheidet-eine-wba-zertifizierung-von-anderen-zertifizierungsangeboten-im-erwachsenenbildungsbereichc.php> vom 4.3.2018.
- Weismann-Ploier-Niederschick, Johanna (2016): *Auswirkungen und Effekte von Ö-Cert auf die Erwachsenenbildung. Eine Analyse im Bundesland Oberösterreich*, Masterthesis Universitätslehrgang Erwachsenenbildung/Weiterbildung 2013 – 2015, Alpen Adria Universität Klagenfurt.
- Wetterer, Angelika (1993): *Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluß zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten*, Kassel: Jenior und Preßler.

- Wilensky, Harold L. (1972): »Jeder Beruf eine Profession?«, in: Thomas Luckmann/Walter Michael Sprondel (Hg.), Berufssoziologie, Kiepenheuer und Witsch: Köln, S. 198-215.
- Wirtschaftslexikon (o.J.): Berufskultur, www.wirtschaftslexikon.co/d/berufskultur/berufskultur.htm vom 05.02.2018.
- Wittorsky, Richard (2014): »Professionalisation. Issues, Meanings and Ways in the French Context«, in: Wolfgang Jütte/Susanne Lattke (Hg.), Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 45-58.
- Wittpoth, Jürgen (2006): Einführung in die Erwachsenen- und Weiterbildung, Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Zech, Rainer (2009): »Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen. Erste Ergebnisse einer erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung«, in: Magazin Erwachsenen- und Weiterbildung.at. Das Fachmedium für Forschung. Praxis und Diskurs, Ausgabe 7/8, Wien, https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7670/pdf/Erwachsenenbildung_7_8_2009_Zech_Selbstbeschreibungen_Fremdbeschreibungen.pdf vom 05.02.2018.
- Zech, Rainer et al. (2010): Organisationen in der Weiterbildung. Selbstbeschreibungen und Fremdbeschreibungen, Wiesbaden: Verlagf. Sozialwissenschaften.
- Zifonun, Dariuš (2010): »Soziale Welten erkunden: Der methodologische Standpunkt der Soziologie sozialer Welten«, in: Hans-Georg Soeffner (Hg.), Transnationale Vergesellschaftungen. Verhandlungen des 35. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Frankfurt a.M. 2010, Springer VS: Wiesbaden, S. 235-248.
- Zifonun, Dariuš (2016): Versionen. Soziologie sozialer Welten, Weinheim und Basel: Beltz.
- Ziegler, Meinrad (1997): »Rolle«, in: Helmwart Hierdeis, Theo Hug (Hg.), Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 1248-1259.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: T-Shirt als Beispiel für Berufe im Kampf um Anerkennung

Abbildung 2: Plakat für Ärzt/innen, mittels dessen sie sich gegen Überprüfungen ihrer Profession zur Wehr setzen

Abbildung 3: Schraders Modell der Reproduktionskontexte der Weiterbildung (Quelle: Schrader 2011:116)

Abbildung 4: Beispiel für Sprachverwendung in zwei unterschiedlichen Subkulturen der Erwachsenenbildung

Abbildung 5: Arena der kardiovaskulären Erkrankungen nach Clarke (2012:159)

Abbildung 6: Abstract Map of Social Worlds in Arenas (Clarke 2005:111)

Abbildung 7: Soziale Welten der Erwachsenenbildung in der Arena Immigration/Integration

Abbildung 8: Karte: Erwachsenenbildung in drei möglichen Arenen – als Konglomerat von Subkulturen und zugehörigen sozialen Welten

Tabellenverzeichnis

- Tabelle 1: Schema Kontinuum »Arbeit-Beruf-Profession« nach Hartmann (1972)
- Tabelle 2: Professionskonzepte und Professionalisierungsverständnis im Wandel der Zeit (Quelle: eigene Darstellung)
- Tabelle 3: Schema des strukturell verankerten und dynamisch-offenen Professionsverständnisses
- Tabelle 4: Übersicht über fixe Kernbereiche und variable, dynamisch-offene Bereiche von Professionen
- Tabelle 5: Typologie von Forschungszugängen zur Erfassung und Beschreibung von Erwachsenenbildner/innen
- Tabelle 6: Begriffsverwendung »Berufskultur« in der deutschsprachigen Erwachsenenbildungsforschung
- Tabelle 7: Forschungsarbeiten zu Kulturelementen der beruflich ausgeübten Erwachsenenbildung
- Tabelle 8: Beispiel für zwei Subkulturen der Erwachsenenbildung
- Tabelle 9: Grid-Group-Modell zur Erfassung der Dynamik und Ausprägungsart von Subkulturen
- Tabelle 10: Elemente von Kulturen nach Hofstede (2001)
- Tabelle 11: Elemente von beruflichen Subkulturen nach Trice (1993)
- Tabelle 12: Überblick Theoriezugänge Professionsspezifische Subkulturen und Soziale Welten in Arenen

Pädagogik



Anselm Böhmer

Bildung als Integrationstechnologie?

Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten

2016, 120 S., kart.

14,99 € (DE), 978-3-8376-3450-1

E-Book

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3450-5

EPUB: 12,99€ (DE), ISBN 978-3-7328-3450-1



Jan Erhorn, Jürgen Schwier, Petra Hampel

Bewegung und Gesundheit in der Kita

Analysen und Konzepte für die Praxis

2016, 248 S., kart.

19,99 € (DE), 978-3-8376-3485-3

E-Book: 17,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3485-7



Monika Jäckle, Bettina Wuttig, Christian Fuchs (Hg.)

Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule

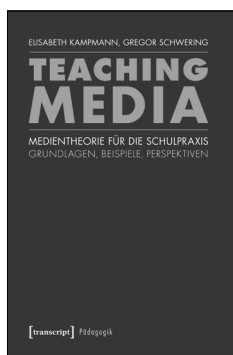
2017, 726 S., kart.

39,99 € (DE), 978-3-8376-2594-3

E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-2594-7

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik



Elisabeth Kampmann, Gregor Schwering

Teaching Media

**Medientheorie für die Schulpraxis –
Grundlagen, Beispiele, Perspektiven**

(unter Mitarbeit von Linda Leskau, Kathrin Lohse,
Arne Malsheimer und Jens Schröter)

2017, 304 S., kart., zahlr. Abb.

24,99 € (DE), 978-3-8376-3053-4

E-Book kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-3053-8



Ruprecht Mattig, Miriam Mathias, Klaus Zehbe (Hg.)

Bildung in fremden Sprachen?

**Pädagogische Perspektiven
auf globalisierte Mehrsprachigkeit**

Januar 2018, 292 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3688-8

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3688-2



Heidrun Allert, Michael Asmussen, Christoph Richter (Hg.)

Digitalität und Selbst

**Interdisziplinäre Perspektiven
auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse**

2017, 268 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3945-2

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3945-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

